مهام التماسك المركزي المنبئة بمستوى اللغة البرجماتية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المتأخرين لغوياً

د.عبدالعزيز عبدالعزيز أمين عبدالغنى
مدرس اضطرابات اللغة والتخاطب
كلية علوم ذوى الاحتياجات الخاصة-جامعة بنى سويف

ملخص البحث:

يهدف البحث الحالى إلى التعرف على العلاقة بين مهام التماسك المركزي ومستوى اللغة البرجماتية ومهاراتها، ومدى إمكانية التنبؤ بمستوى اللغة البرجماتية من خلال مهام التماسك المركزي ، وكذلك الكشف عن الفروق التي ترجع إلى العمر والنوع والتفاعل الثنائى بينهما فى متغيرات البحث (مهام التماسك المركزي ، مستوى اللغة البرجماتية) ، وتكونت عينة البحث من (٣٠٥) تلميذ وتلميذة من تلاميذ المرحلة الابتدائية المتأخرين لغويًا (١٧٣من الذكور، ١٣٢من الإناث)، ممن تتراوح أعمارهم من (٦-٩) سنوات والملتحقين بصفوف التعليم الأساسي، بمتوسط حسابى (٧,٤٧) ، وانحراف معياري (١,١٠) ممن حصلوا على معامل ذكاء يتراوح ما بين (٨٠ : ٨٩) على مقياس ستانفورد بينه الصورة الخامسة، ودرجات ما بين (٨٤ : ٧٨) على مقياس تقييم المهارات الاستقبالية والتعبيرية للغة العربية مما يضعهم فى فئة المتأخرين لغويًا بدرجة بسيطة ، وذلك خلال الفصل الدراسى الثانى للعام الدراسى (٢٠٢١-٢٠٢٢)، وقد تكونت أدوات البحث من مقياس ستانفورد بينه للذكاء الصورة الخامسة تعريب وتقنين: صفوت فرج (٢٠١٠)، مقياس تقييم المهارات الاستقبالية والتعبيرية للغة العربية REAL Scale إعداد: داليا مصطفى (٢٠١٤)، ومقياس التماسك المركزي المصور لتلاميذ المرحلة الابتدائية (إعداد الباحث)، مقياس اللغة البرجماتية لتلاميذ المرحلة الابتدائية (إعداد الباحث)، وقد أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين درجات التلاميذ المتأخرين لغويًا على مقياس التماسك المركزي ودرجاتهم على مقياس تقييم مستوى اللغة البرجماتية، وأوضحت النتائج أنه يمكن التنبؤ بمستوى اللغة البرجماتية من مهام التماسك المركزي، ووجود تأثير للنوع (ذكور/ إناث)، والعمر الزمني(٦، ٧، ٨، ٩)، والتفاعل الثنائى

بينهما فى مهام التماسك المركزي والدرجة الكلية لدى التلاميذ المتأخرين لغويًا، كما أوضحت أنه يوجد تأثير للنوع (ذكور/ إناث)، والعمر الزمني(٦، ٧، ٨، ٩)، والتفاعل الثنائى بينهما فى مهارات اللغة البرجماتية والدرجة الكلية لدى التلاميذ المتأخرين لغويًا ، وتم مناقشة النتائج فى ضوء الدراسات والبحوث السابقة والأطر التنظيرية و صياغة مجموعة من التوصيات.

الكلمات المفتاحية : اللغة البرجماتية – مهام التماسك المركزي – المتأخرين لغويًا – تلاميذ المرحلة الابتدائية.

مهام التماسك المركزي المنبئة بمستوى اللغة البرجماتية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المتأخرين لغوياً

د.عبدالعزيز عبدالعزيز أمين عبدالغنى
مدرس اضطرابات اللغة والتخاطب
كلية علوم ذوى الاحتياجات الخاصة-جامعة بنى سويف

مقدمة:

تحتل اللغة أهمية بالغة بين الأفراد والمجتمعات، حيث تستخدم في المواقف الحياتية المختلفة مثل التحدث مع الأخرين، وتبادل المعلومات والمعارف والمشاعر، والتعلم والتفكير، وفى الأغراض الاستفهامية والخبرية والطلبية، وفى التعبير عن الانفعالات والمشاعر في المواقف الاجتماعية المختلفة، ومن خلالها يستطيع الفرد التأثير على الأخرين وتشكيل آرائهم واتجاهاتهم، ويمكن من خلالها الحصول على الأخبار والوقوف على تطور حياة الإنسان وطبيعتها قديمًا وحاضرًا ومستقبلاً.

ويعد تأخر نمو اللغة لدى الأطفال من أكثر الموضوعات التي تؤرق الكثير من الأباء والأمهات، حيث يعتبر النمو اللغوي الطبيعى لأطفالهم وقدرتهم على الكلام والتواصل مع الأخرين متطلب أساسي لارتفاع مستوى طموهم فى أولادهم حيث يعُده الكثير من الآباء والأمهات دليلاً على الذكاء وأنهم قادرون على مواكبه متطلبات حياتهم الاجتماعية والأكاديمية، لذا فإن تأخر نمو اللغة يثير قلقهم تجاه أطفالهم(معمر الهوارنة،٢٠١٠)، ويشترك الأطفال المتأخرين لغويًا مع أقرانهم العادين فى السلوك اللغوي إلا أنه غير مناسب لعمرهم الزمني، فهم يسيرون بنفس مراحل النمو اللغة العادية المناغاة ثم كلمة ثم كلمتين ثم جملة ... إلخ، غير أن لغتهم تماثل لغة الأطفال الأصغر سناً(عبدالعزيز الشخص،٢٠٠٩)، وتتكون اللغة بشكل عام من المكون الصوتي والمكون الدلالي أو معانى اللغة والمكون التركيبي النحوى ، ولكنها تظل غير كافية لتوضيح ثراء المعاني الذى ينشأ عند استخدام اللغة فى المواقف الاجتماعية، وهذه المعاني الواسعة تشمل البعد البراجماتي للغة وهي نتاج استخدام الكلمات فى سياقات اجتماعية مختلفة (Ingerith & Skye, ٢٠٠٣)، لذلك وبينما تشير الدلالات إلى معنى اللغة في استخدامها

الحرفي المستقل عن السياق، فيمكن القول بأن البرجماتية هى مفهوم أكثر تعقيدًا ، وأكثر ضروريةً لشرح كيفية اشتقاق المعنى من السياق الاجتماعي.

وطبقا لنظرية الاستدلال الاجتماعى فإن الاستدلالات الاجتماعية تصبح مطلوبة عندما نحاول توقع أفكار أو نوايا أو سلوك الأخرين، والتي تشير إليها نظرية العقل فى قدرة الشخص على تكوين تمثيلات واستنتاجات للحالة العقلية للآخرين، واستخدام هذه التمثيلات لفهم الأقوال والسلوك والتنبؤ بها والحكم عليها (Brownell & Martino, ١٩٩٨)، و تشير مهارات اللغة البرجماتية إلى طرق التواصل التي تسهم فيها السياق فى المعنى، حيث يعتمد معنى الجملة على فهم السياق ونية المتحدث، لذا يجب الانتباه إلى أن التأثير الذى قد يكون لسياق معين على رسالة المتحدث هى أحد أكثر القدرات التي تتضمنها عملية الاستدلال البرجماتى لفهم المعنى الصريح والضمنى لنفس الجملة أو الرسالة (Loukusa & Moilanen,٢٠٠٩).

ويقوم الأطفال العاديون بشكل تلقائى بعملية تفسير الكلمات للوصول لفهم شامل للجمل وفقاً لسياق الموجود به خلال حياتهم اليومية، فمن خلال السياق يسهل على الاطفال إيجاد التفسير للكلمات والألفاظ التي تحتمل أكثر من معنى و الجمل الغامضة غير المفهومة والتي قد يساء فهمها فمثلا (فرح اشترت عروسة، انا روحت الفرح)، أن يدرك الطفل أن كلمة " فرح" تختلف دالتها فى كلٌ من الجملتين ، ومن هنا يتضح مهام التماسك المركزي اللغوية من خلال دمج ومعالجة المعلومات حسب السياق اللغوي، ومن خلال فهم الجمل داخل السياقات رغم عدم إكتمالها (jolliffe & Baron, ١٩٩٩)، فى حين يعانى الأطفال المتأخرين لغويًا من صعوبة فى صياغة الجمل من خلال وضع الكلمات المناسبة فى موضعها للوصول إلى المعنى المطلوب، وخصوصا عند استخدام الكلمات المتشابهة سواء (كتاباً أو نطقاً)، ويواجه هؤلاء الأطفال أيضاً قصور فى مهارات اللغة البرجماتية حيث يجد هؤلاء الأطفال صعوبة فى استخدام اللغة بشكل اجتماعى فى التواصل، والتي قد تظهر فى صورة عدم القدرة على فهم الحديث و الالتزام بمعايير التواصل اللفظى وغير اللفظى فى المواقف الاجتماعية المختلفة مما يجعلهم غير قادرين على فهم ما يدور من حولهم واستخدام المهارات اللغوية بما يتناسب مع السياقات الاجتماعية المختلفة، والذى قد يرجع لضعف فى مهام التماسك المركزي لديهم.

مشكلة البحث :

انبثقت مشكلة البحث الحالى من خبرات الباحث الميدانية بمدارس التعليم الأساسي ومراكز التربية الخاصة واضطرابات التخاطب ، ولما لاحظه من أنه رغم اجراءات العديد من الدراسات والبحوث العربية والأجنبية عن التماسك المركزي مع بعض الفئات مثل دراسة كلً من ندا عثمان(٢٠١٨)؛ إسلام عبدالحليم(٢٠٢٠)؛ ولاء على وإيمان شكر(٢٠٢٠)؛ أيمن حسن(٢٠٢١)؛ نجلاء عبدالحكيم(٢٠٢١)؛ نوسة عبدالجيد(٢٠٢١) مع الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد، ودراسة أية جاد (٢٠٢١) مع الأطفال ذوى فرط الحركة المصحوب بتشتت الانتباه ، ودراسة كلً من فاطمة محمد(٢٠٢٠)؛ فاتن الطنبارى وأشرف شلبى و فيفيان إبراهيم (٢٠١٨)؛ عبدالعزيز الشخص وأخرون(٢٠٢٠) فى قصور مهارات اللغة البرجماتية لدى الأطفال المتأخرين لغويا، إلا أنه يوجد نقص وندرة فى البحوث والدراسات العربية والأجنبية التي اهتمت بدراسة العلاقة الارتباطية والتنبؤية بين مهام التماسك المركزي واللغة البرجماتية لدى الأطفال المتأخرين لغويًا، فقد يملك الطفل المفردات اللغوية والبناء اللغوي السليم للكلمات والجمل إلا أنه لديه قصور فى فهم استخدام اللغة فى السياقات والمواقف المختلفة، حيث تشير بعض الدراسات والبحوث إلى أن انتشار تأخر نمو اللغة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية يمثل ما يقرب من ٣٤% من عدد التلاميذ، حيث يتم تتضمن هذه النسبة ١٧% ممن يعانون من تأخر نمو اللغة الناتج عن إعاقات مختلفة (عقلية ، سمعية ،..)، و١٧% ممن يعانون من تأخر نمو اللغة النوعي(غير المحدد السبب) (Yosra,٢٠١١)، ويعانى بعض تلاميذ المرحة الابتدائية المتأخرين لغويًا من قصور فى الوصول إلى المعنى المقصود للكلمات فى السياقات المختلفة، لذلك بدأت الكثير من البحوث والدراسات فى التركيز على شكل ونوع القصور اللغوي لدى هؤلاء التلاميذ حيث يواجه بعض هؤلاء الأطفال قصور فى فهم السياق الاجتماعى الكلى للجمل والكلمات، نتيجة لإخفاق النظام المركزي لديهم والذى يساعد على فهم المعاني من خلال دمج مصادر المعلومات، ويطلق على هذا مصطلح" ضعف مهام التماسك المركزي " والذى يجعل الأطفال يركزون على تفاصيل الأشياء والمعالجة الجزئية للمعلومات بدلاً من إدراك الشئ بشكل كلي (Loukusa & Moilanen,٢٠٠٩)، ويشير(٢٠٠٥)Happe إلى أن مهام التماسك المركزي ترتبط بالفهم العام للمواقف الاجتماعية، لذا يحتاج التلميذ لكى يفهم

مشاعر الأخرين وأفكارهم إلى دمج المعلومات التي يتم التحصُل عليها و فهم السياق الاجتماعى للمواقف بشكل كلي.

وترتبط مهام التماسك المركزي بمستوى اللغة لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية المتأخرين لغويًا وخصوصًا الدلالات اللفظية ، حيث أشارت دراسة كلً من (Mitchell &Rajendran(٢٠٠٧ ; Norbury(٢٠٠٥) والتي أُجريت على مجموعتين من التلاميذ، الأولى من التلاميذ المتأخرين لغويًا، والثانية من التلاميذ العادين، وقد أظهرت النتائج أن التلاميذ الذين كانوا يعانون من التأخر اللغوي واجهوا العديد من المشكلات فى فهم معانى الكلمات الأكثر غموضا والتي تحتمل أكثر من معنى وتتطلب تماسكًا مركزياً بشكل أفضل، فى حين لم تجد مجموعة التلاميذ العادين مثل هذه المشكلات، مما يشير ذلك إلى ارتباط ضعف مهام التماسك المركزي بمستوى اللغة وخاصة تأخر نمو اللغة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

يتكون التواصل اللغوي من أربعة مكونات وهى علم الأصوات، والدلالات(المفردات)، والقواعد النحوية (التراكيب)، والبرجماتيكا، حيث تعتبر اللغة البرجماتية من أكبر أبعاد التواصل اللغوي والتي تشمل العديد من المهارات مثل : مهارات تبادل الأدوار، وفهم الغرض من التواصل، وإدراك معرقلات التواصل، وطرق العلاج ، واستخدام المفردات المناسبة، وأسلوب الحديث الملائم للسياق وللمستمع، والسرد القصصي(Bradley & Dunlop,٢٠١٢)، وتتعدد تعريفات اللغة البرجماتية إلا أن هناك اتفاقا حول أن العوامل المعرفية والاجتماعية تؤثر على شكل اللغة البرجماتية استقبالاً وتعبيراً، وأن أول خطوة لفهم اللغة وطرق استخدامها فى التفاعل الاجتماعى يكمن فى اكتساب مهارات اللغة البرجماتية، وقد أشار كلً من Loukusa & Moilanen(٢٠٠٩) فى دراستهما إلى أن هناك فروق واضحة فى الاستدلال البرجماتى وقدرة الفرد على فهم الكلمات والجمل بصورة غير حرفية، والتي استنتجت أن اللغة البرجماتية هى فهم المفردات والمعاني من خلال السياق الموجودة به، ومدى تأثير السياق على معنى الكلام، حيث تختلف التفسيرات لنفس المفردات اللغوية خلال المواقف المختلفة، مما يؤكد ضرورة الوصول إلى ما وراء المفردات اللغوية تبعاً لسياقات والمواقف، ويلعب السياق اللغوي دوراً مهماً فى العديد من المهارات المعرفية مثل الإدراك، والادارك الاجتماعى،

والانتباه، وحل المشكلات، وتكوين المفهوم، والذاكرة، والقدرة على الاستنتاج (Bradley & Dunlop,٢٠١٢).

و يشير كلٍ من (١٩٩٩)Camarata & Gibson إلى أهمية التفريق بين قصور اللغة البرجماتية والقصور فى باقى جوانب اللغة لدى التلاميذ، حيث يشمل القصور فى المكون البرجماتى ضعف فى مهارات التفاعل الاجتماعى والذى قد لا يظهر فى المكونات البنائية للغة، فمثلاً إذا أخفق التلميذ فى إقامة تواصل بصرى بشكل جيد مع الأخرين أثناء الحديث، فهذا لا يعنى أنه قد يخفق فى جوانب اللغة الأخرى مثل المكون الدلالي السيمانتى Semantic،أو المكون الصرفي Morphology ،أو المكون النحوى التركيبي Syntax، إلا أن فشله فى التفاعل الاجتماعى وإقامة العلاقات يعتبر قصوراً فى مهارات اللغة البرجماتية لديه، ويذكر كلٌ من(٢٠٠٧)Andersen & Heimann ; (٢٠١٣)Guest) أن مظاهر قصور وتدنى مستوى اللغة البرجماتية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية تظهر فى ضعف قدرة الطفل على فهم مقاصد الأخرين، واستخدام ألفاظ قد تكون غير متوافقة اجتماعيا أثناء الحديث، وعدم القدرة على إدارة الحديث و المبادأة بالحديث والتواصل والتعبير بشكل جيد، وإنسحابهم من المواقف الإجتماعية.

و يظهر ضعف اللغة البرجماتية فى صعوبة استخدام اللغة بشكل مناسب فى السياقات والمواقف الاجتماعية المختلفة، وأثناء التواصل مع الأخرين، والتي تشمل ثلاثة أنواع أساسية وهى: مهارات التحدث، ومهارات المعالجة الإنفعالية، واللغة الموجهة نحو الهدف (Volden J. et al., ٢٠٠٩) ، وقد أشارت العديد من الدرسات إلى أن قدرة الفرد على استخدام السياق في فهم اللغة ترتبط إيجابياً بكفاءة اللغة الهيكلية البنائية والتي تُحدث اختلافاً ملحوظاً فى شكل المهارات البرجماتية مثل دراسة كلٍ من (٢٠٠٨)Brock, Norbury, Einav & Nation ؛ (٢٠٠٩) ,.Volden et al، و أن بعض التلاميذ يعانون نتيجة قصور بعض الوظائف التنفيذية ومهام التماسك من صعوبة فى الانتقال من الخاص أو الجزئيات إلى العام أو الكليات(Rinehart et al., ٢٠٠٠)، حيث يمكن أن يؤدي الخلل الوظيفي التنفيذي إلى إضعاف القدرة على التواصل، فقد يجد بعض تلاميذ المرحلة الابتدائية صعوبة في بدء المحادثة والحفاظ عليها، وتفسير الكلام بطريقة مناسبة ، وأيضًا صياغة اللغة بشكل مناسب، ومن خلال المعرفة البديهية للحالة العقلية للآخرين (قراءة العقل) وقراءة الإشارات السياقية ذات

الصلة بالموضوع، لذلك نجد أن مهارات حل المشكلات مرتبطة ارتباطا وثيقًا بالوظائف التنفيذية، لأنها تسمح للأفراد بمعالجة المعلومات في السياق المناسب وفهم الحالات الذهنية لشركاء التفاعل، لذلك نجد أن نظرية العقل و نظرية التماسك المركزي من أهم النظريات التي قدمت تفسيرات لقصور الاستدلال البرجماتى (Loukusa & Moilanen,٢٠٠٩) ، وعند التعمق فى فهم ضعف اللغة البرجماتية نجد أنه قصور فى الاستخدام الاجتماعى للغة، حيث يستخدم تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوو قصور اللغة البرجماتية أو بعض التلاميذ المتأخرين لغويًا لغة أكثر تعقيداً للتعبير عن ما يُريدون، ويُعبرون عن أنفسهم بشكل غير مناسب لمتطلبات الموقف ولسياق الحديث(Volden et al.,٢٠٠٩) .

ويشير كلً من (٢٠٠٣)Ingerith & Skye إلى أن قصور القدرات اللغوية البرجماتية قد ينتشر بين كثير من تلاميذ المرحلة الابتدائية رغم كون المكونات الهيكلية الأساسية للغة لديهم سليمة، حيث نجد أن قدرتهم على استخدام اللغة فى التفاعل الاجتماعى ضعيفة، وعلى الرغم من أن طبيعة هذه الصعوبات معروفة إلا أن سبب هذه الصعوبات مازالت غير واضحة.

لذلك ومن خلال ما تم ذكره سابقاً وفى حدود ما توصل إليه الباحث من بحوث ودراسات أجريت فى هذا المجال نجد أن اللغة البرجماتية تعد أحد جوانب القصور لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المتأخرين لغويًا، والتي قد ترتبط بضعف مهام التماسك المركزي لديهم، ومع عدم اهتمام الكثير من الدراسات الأجنبية والعربية بدراسة العلاقة التنبؤية بين مهام التماسك المركزي ومستوى اللغة البرجماتية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المتأخرين لغويًا، فقد رأى الباحث أهمية هذا البحث، وانطلاقاً لما تم ذكره سابقاً فقد تبلورت مشكلة البحث الحالى فى محاولة الإجابة على السؤال الرئيس الأتى :

ما هى مهام التماسك المركزي التي قد تسهم فى التنبؤ بمستوى اللغة البرجماتية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المتأخرين لغويًا ؟

وينبثق من السؤال الرئيس السابق مجموعة من الأسئلة الفرعية :

١- هل توجد علاقة بين درجات التلاميذ المتأخرين لغويًا على مقياس مهام التماسك المركزي ومقياس تقييم مستوى اللغة البرجماتية؟

٢- هل تسهم مهام التماسك المركزي فى التنبؤ بمستوى اللغة البرجماتية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المتأخرين لغويًا ؟

٣- هل يوجد تأثير للنوع (ذكور/ إناث) والعمر الزمني والتفاعل بينهما فى مهام التماسك المركزي؟

٤- هل يوجد تأثير للنوع (ذكور/ إناث) والعمر الزمني والتفاعل بينهما فى مهارات اللغة البرجماتية؟

هدف البحث :

يتفق هدف البحث الحالى مع ما يهدف إليه العلم من فهم وتفسير وتنبؤ، حيث يهدف البحث الحالى إلى فهم مهام التماسك المركزي (المهام البصرية المكانية، المهام السمعية اللغوية، المهام اللغوية غير اللفظية) واللغة البرجماتية من خلال معرفة العلاقة بينهم وبين بعض المتغيرات مثل: النوع والعمر الزمنى، و الذى يمكن من خلال هذه العلاقات تفسير اختلاف مستوى اللغة البرجماتية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المتأخرين لغويًا، كما يهدف البحث الحالى إلى التنبؤ بمستوى اللغة البرجماتية من خلال مهام التماسك المركزي ، وبذلك يكون البحث الحالى قد حقق ما يهدف إليه العلم.

أهمية البحث :

أولاً :الأهمية النظرية : تكمن أهمية البحث الحالى فى :

١- أهمية المرحلة العمرية لعينة البحث والتي تعتبر مرحلة هامة لإدراك مشكلات التي يواجهونها والعمل على حلها بإعادة تأهيلهم وتدريبهم وتصميم البرامج التدريبية المبنية على احتياجاتهم اللغوية والاجتماعية . ٢- الكشف عن مهام التماسك المركزي التي يمكنها التنبؤ بمستوى اللغة البرجماتية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المتأخرين لغويًا.

٣- المساهمة فى سد النقص فى البحوث التي تتناول مهام التماسك المركزي واللغة البرجماتية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المتأخرين لغويًا.

٤- ندرة الدراسات والبحوث التي تناولت العلاقة التنبؤية بين مهام التماسك المركزي ومستوى اللغة البرجماتية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المتأخرين لغويًا فى حدود اطلاع الباحث.

٥- أهمية المرحلة العمرية التي وجه الباحث لها بحثه، وهى مرحلة الطفولة المتوسطة، حيث تعتبر هذه المرحلة من اهم المراحل تطور نمو اللغة لدى الأطفال، والتي تتيح لهم استخدام اللغة بشكل اجتماعي ومن ثم بناء العلاقات الإجتماعية وفهم اللغة فى السياقات المختلفة .

ثانيا :الأهمية التطبيقية : تكمن أهمية البحث الحالى فى :

١- بناء مقياس لتحديد درجة مهام التماسك المركزي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية .

٢- بناء مقياس لتقييم مستوى اللغة البرجماتية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المتأخرين لغويًا .

٣- تقديم التوجيه للمتخصصين و الباحثين و أولياء الأمور بمهام التماسك المركزي، والتي قد تسهم بشكل فعال فى تحسين المهارات البرجماتية والاستفادة منها فى وضع الخطط الفردية والبرامج التدريبية ، وذلك من خلال نتائج البحث والتوصيات التي سوف تقدمها.

٤- تحديد أى مهام التماسك المركزي يمكنها التنبؤ بمستوى اللغة البرجماتية.

مصطلحات البحث الإجرائية :

مستوى اللغة البرجماتية Pragmatic Language Level :

هى الاستخدام الاجتماعى للغة، وقدرة التلميذ على استخدام اللغة بشقيها اللفظى وغير اللفظى (الإشارات والإيماءات) بطريقة تُمكنه من فهم قواعد الحديث، وربط الكلمات والجمل بالسياق للوصول للمعنى، وتكوين العلاقات الاجتماعية، وكذلك القدرة على التعامل بطريقة مرونة فى السياقات الاجتماعية المختلفة بشكل مناسب، وهى معرفة ما يقال، ومتى يقال، وكيف يقال، ولمن يقال، ويتحدد بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ على المقياس المستخدم.

مهام التماسك المركزي central coherence tasks :

هى القدرة الطفل على الوصول إلى الكل من خلال دمج وتكوين العلاقات والروابط بين المعلومات الجزئية التي يتم اكتسابها من البيئة المحيطة وتنظيمها للوصول إلى فهم المواقف والسياقات التي تواجهه بشكل أشمل. وتتحدد بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ على المقياس المستخدم.

المهام البصرية المكانية visual-spatial tasks:

هى القدرة الطفل على إدراك وتحديد موقع الأشياء بنسبة لبعضها البعض من خلال البحث والإغلاق والدمج البصرى، والتمييز بين الشكل والأرضية، والترتيب التتابعى، والأشكال المتضمنة، وتصميم المكعبات، وتكملة الأشكال، وكذلك من خلال تحديد موقع الأشياء بالنسبة لاتجاهات ووضع جسمه.

المهام السمعية اللغوية Auditory Linguistic Tasks:

هى القدرة الطفل على تجهيز ومعالجة المعلومات السمعية اللفظية، وفهم واستيعاب الكلام من خلال ربط الكلمات والجمل فى سياق معين، والقدرة على التمييز بين الكلمات المتجانسة سمعياً، وفهم معانى ما وراء الجمل والكلمات.

المهام اللغوية غير اللفظية Non-verbal language tasks:

هى القدرة الطفل على تجهيز ومعالجة المعلومات الخاصة بالإيماءات، والانفعالات، وتعبيرات الوجه ، ودمج الخصائص والصفات الجزئية للوصول لتصور ذى معنى.

تلاميذ المرحلة الابتدائية المتأخرين لغويًّا primary School Students who Linguistically delayed Language :

هم مجموعة من تلامبذ المرحلة الابتدائية المتأخرين فى إكتساب اللغة بشكل طبيغى مقارنة بأقرانهم فى نفس عمرهم الزمني، والتي قد ترجع إلى مشكلات حسية أو مشكلات عقلية أو عصبية أو اضطرابات نمائية أو غير محدده السبب، ووفقاً لدرجاتهم المنخفضة على مقياس تقييم المهارات الاستقبالية والتعبيرية للغة العربية.

الإطار النظرى للبحث والدراسات السابقة:

المحور الأول: التماسك المركزي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية :

يتضمن التماسك المركزي عمليات الترميز الإدراكى وآليات الانتباه الذى يعتبر من أهم جوانب القصور لدى بعض الأفراد المتأخرين لغويًّا من الأفراد ذوى اضطراب طيف التوحد و الأفراد ذوى اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه (Booth & Happé(٢٠١٠، حيث يُركز بعض هؤلاء الأفراد بشكل مفرط على التفاصيل على حساب النظر على الموضوع بشكل عام، والذى يؤثر سلبًا على قدرتهم على دمج المحفزات البيئية في كلٍ متماسك (Happé et al.,٢٠٠٦). و عادة ما تتميز العمليات المركزية لمعالجة المعلومات بالدفع نحو "التماسك المركزي"، والتي تسمح بإعطاء معنى للخبرات والمعلومات ووضعها في سياقات أوسع (Frith & Happé,١٩٩٤) ، وتمثل المرونة المعرفية أو سهولة الانتقال آليات مختلفة تساعد الفرد على إيجاد حلول مرنة واستراتيجية مختلفة لتحقيق أهدافه تبعاً للمواقف التي تمر به، لأنها ضرورية للمواقف الحياتية المفاجأه والتي تحدث بشكل عارض وتحتاج إلى مستويات عالية من المرونة

لتجاوزها. (Mackinlay, Charman & Filippello, Marino & Oliva ,٢٠١٣); (Karmiloff-Smith, ٢٠٠٦).

وتشير فتحية مصطفى (٢٠١٣، ٨١) إلى أن التماسك المركزي هو عبارة عن نمط وميل لدى الطفل لمعالجة المعلومات المُدخلة وسياقاتها، فإذا كان التماسك المركزي للطفل قوياً، كان الميل نحو إعطاء معنى عام للمعلومات أفضل من الانتباه للتفاصيل الدقيقة، أما أن كان التماسك المركزي ضعيفاً، كان الميل نحو الإنخراط فى التفاصيل الثانوية مفضلا لديه عن الوصول إلى المعنى العام للسياق، كما يشير (٢٠١٢) Koch إلى أنه هو القدرة على تكوين علاقات وروابط بين المعلومات المختلفة للوصول إلى المضمون العام، كذلك يظهر التماسك المركزي فى مدى قدرة الفرد على التمييز بين الكلمات المتشابهة فى النطق أو فى الكتابة ومختلفة فى الدلالة، والتي تختلف حسب السياق التي تذكر فيه، يشير أيضاً (Aljunied ٢٠١٨) &Frederickson إلى أنه ميل داخل الفرد لتكوين علاقات وروابط بين مجموعة من المثيرات وتعميمها من خلال مجال واسع من السياقات والمواقف، وهو أيضاً الميل الطبيعي للأطفال إلى وضع نظام وترتيب معين للمعلومات التي يتم استقبالها من البيئة المحيطة بهم عن طريق إدراكها بشكل كلى بدلاً من إدراك أجزائها. (Jarrold et al., ٢٠٠٠).

ويلعب الانتباه أحد العمليات المعرفية دور هاماً فى فهم الدلالات اللغوية فى السياقات و المواقف المختلفة (٢٠٠٣) ,Buckley ، وعلى وجه الخصوص تسمح عملية الانتباه الانتقائي بعزل السمات والخصائص المهمة للمثيرات سواء الإدراكية أو الدلالية والتي تأتي من الخارج والتركيز عليها، وتجاهل الخصائص الأقل أهمية (Filippello , Marino & Oliva,٢٠١٣) ، وتسمح عملية التماسك المركزي بتنظيم تلك المعلومات لدى الأفراد بإعطاء الأولوية لفهم المعنى وفهم السياق الذي تحدث فيه، لذلك فمن الممكن فهم معنى الحديث (الرسالة) ويسهل تذكرها بشكل أفضل إذا ما وضعت في سياق أوسع .(Vulchanova et al., ٢٠١٢)

مستويات التماسك المركزي :

تنقسم مستويات التماسك المركزي لدى التلاميذ تبعاً لقدرة التلميذ على الوصول إلى رؤية الموضوعات بشكل كلى وعدم الاقتصار على الاهتمام بالتفاصيل و الجزيئات وفهم الموضوعات فى ظل السياق الاجتماعى إلى : التماسك المركزي ذا المستوى القوى ،

والتماسك المركزي ذا المستوى الضعيف (Tchanturia & Leppanen et al.,٢٠١٧);(Lang, ٢٠١٧);(Tenconi, E. et al., ٢٠١٠)

مهام التماسك المركزي :

أُجريت العديد من الدراسات والبحوث العربية والأجنبية مثل دراسة كلٍّ من أيمن حسن(٢٠٢١) ؛ ولاء ربيع و ايمان شكر(٢٠٢٠) ؛ (٢٠١٢) Powell ;(٢٠٠٥)Burnette et al., والتي اتفقت على تقسيم مهام التماسك المركزي إلى ٣ مهام أساسية والعديد من المهام الفرعية وهى:

أولا : المهام البصـــرية المكانية Visual Spatial Tasks: تتمثل المهام البصـــرية المكانية في الأتى:

١- **مهام التمييز بين الشكل والأرضية**Figure- Ground Tasks : يُقصد بهذه المهمة قدرة التلميذ على التركيز على مثير معينٍ متجاهلاً باقى المثيرات الأخرى ليست ذات الصلة بالمثير الأصلى (Powell, ٢٠١٢)

٢- **مهام الاغلاق البصرى**Visual closure tasks : يقصد بهذه المهمة قدرة التلميذ على الوصول للشكل الكلى من خلال أجزاءه ، كأن يتعرف على شئ ما من عرض جزء صغير من هذا الشئ عليه (Jolliffe & Baron-Cohen, ٢٠٠١)

٣- **مهام البحث البصرى**Visual search tasks: يقصد بهذه المهمة قدرة التلميذ على إيجاد العنصر المختلف ضمن مجموعة من العناصر المتشابهة، فيما يطلق عليه "الإدراك البصرى المكانى للأجزاء. (Olu Lafe,٢٠١٣)

٤- **مهام البحث المشترك**conjunctive search tasks : يقصد بهذه المهمة قدرة التلميذ على إيجاد عنصر ما ضمن مجموعة من العناصر التي تشترك معه فى بعض الصفات، وذلك من خلال القدرة على دمج الصفات للوصول إلى العنصر المستهدف. (Mitchell & Rajendran, ٢٠٠٧)

٥- **مهام الدمج البصرى:** يقصد بهذه المهمة قدرة التلميذ على دمج العناصر والموضوعات والأجزاء البصرية للوصول إلى الكل المتكامل. (Olu Lafe,٢٠١٣)

٦- **مهام تصميم الحواجز (المكعبات)**Block Desigen Tasks : يقصد بهذه المهمة قدرة التلميذ على التمييز والتركيب والتحليل البصرى، من خلال تكوين تصميم معين بالمكعبات. (Li Wing Yee, ٢٠١٢)

٧- **مهام تكملة الشكل**Form Completion Tasks : يقصد بهذه المهمة قدرة التلميذ على إدراك تفاصيل صور وإدراك مكان الأجزاء المنفصلة منها، وتجميعها بشكل صحيح. (Powell, ٢٠١٢); (Kuschner, Bennetto & Yost,٢٠٠٦)

٨- **مهام الأشكال المطمورة** (المتضمنة)The Embedded Figures Tasks : يقصد بها قدرة التلميذ على إيجاد مجموعة من الأشـــكال موجودة فى تصـــميم معقد خلال فترة زمنية معينة. (López, Leekam & Arts,٢٠٠٨)

٩- **مهام الشكل المعقد**Rey-Ostereith Complex Figure tasks : يقصد بهذه المهمة التعرف على النمط المسيطر على عملية الإدراك لدى التلميذ، ما إذا كان النمط المسطر هو النمط الكلى أم النمط الجزئى.(Powell, ٢٠١٢)

١٠- **مهام الأشكال الهرمية**Hierarchical Figures tasks : يقصد بهذه المهمة قدرة التلميذ على الوصول إلى الشكل الكلى من خلال دمج أجزاءه، ويكون ذلك من خلال عرض بعض مهام نوفون (Navon) الهرمية .(Li Wing Yee, ٢٠١٢) ;(Powell, ٢٠١٢)

١١- **مهام النماذج المتكررة**Leiter-R Repeated Patterns Tasks: يقصد بهذه المهمة قدرة التلميذ على ربط أو استكمال نماذج متعاقبه أو متكررة من النماذج أو الأشكال أو الأفكار بعضها ببعض .(Powell, ٢٠١٢)

١٢- **مهام الترتيب المتتابع**Sequential Order Tasks : يقصد بهذه المهمة قدرة الطفل على إستكمال سلسلة من الصور أو المثيرات أو الأفكار بشكل متتابع .(Powell, ٢٠١٢)

ثانياً : المهام السمعية اللغوية Auditory Linguistic Tasks : تتمثل المهام السمعية اللغوية في الأتى :

١- **مهام الاستدلالات المتماسكة / الجزئية**Local coherence inferences Tasks : يقصد بهذه المهمة قدرة التلميذ على فهم العلاقات بين المفاهيم والمفردات والجمل وإستنتاج العلاقة السببية بين الأحداث والمواقف. (Filippello, Marino & Oliva, ٢٠١٣)

٢- **مهام إدراك الألفاظ المتشابهة / المتجانسة** Homograph Tasks : يقصد بهذه المهمة قدرة التلميذ على تفسير معانى الكلمات وفقا السياقات المختلفة ، بمعنى إدراك ان الكلمات قد يكون لها أكثر من معنى أو طريقة للنطق رغم أن لهم نفس الأحرف (الانتقال من المعالجة الخاصة إلى المعالجة العامة). (Jolliffe & Baron- Cohen, ١٩٩٩)

٣- **مهام تكملة الجملة** Sentence Completion Tasks : يقصد بهذه المهمة قدرة التلميذ على استكمال الجمل بالكلمات المناسبة حسب السياق والموقف. (Happe, Briskman & Frith, ٢٠٠١)

٤- **مهام الجمل الغامض**Ambiguous Sentence Tasks : يقصد بهذه المهمة قدرة التلميذ على استنتاج وتخمين معنى الجمل المسموعة من خلال سياق الحديث. (Frith,٢٠٠٣)

٥- **مهام تحديد النغمات المتشابهة والمختلفة** Same-different judgment of melodies tasks: تشير هذه المهمة إلى قدرة التلميذ على إدراك الإطار اللحنى للجمل (prosody) ، والتمييز بين لحن الجمل المتشابه والمختلفه، وتحديد جنس المتكلم من خلال صوته أثناء الكلام. (Mottron et al.,٢٠٠٦)

٦- **مهام تذكر النغمات وربطها بمصدره**pitch Memory and Labeling Tasks : تشير هذه المهمة إلى قدرة التلميذ على تذكر بعض الأصوات والمثيرات السمعية مثل (حيوانات ، مثيرات بيئية) من بعد التعرف عليها، والتمييز بينها وربطها بصورتها. (Heaton,٢٠٠٣)

٧- **مهام** التذكر الخاطئFalse Memory Tasks : هى مهمة تقوم على الذاكرة السمعية ، حيث يتطلب من التلميذ أن ينفى سماع بعض الكلمات التي تعرض عليه ضمن مجموعة من الكلمات (Beversdorf, D., et al., ٢٠٠٠).

ثالثاً : المهام اللغوية غير اللفظية Non-verbal language tasks : تقصد بهذه المهمة القدرة على معالجة المعلومات الخاصة بالإشارات والإيماءات وتعبيرات الوجة والانفعالات ، ودمجها لحصول على صورة ذات معنى فى السياقات والمواقف المختلفة (Nock, ٢٠١١).

مهام التماسك المركزي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المتأخرين لغويًا :

كما ذُكر سالفاً أن مهام التماسك المركزي تضم المهام البصرية المكانية والتي تضم مهام الترتيب والتتابع البصرى ، الإغلاق البصرى وغيرها من المهام، وكذلك تضم المهام السمعية

اللغوية والتي تضم مهام إدراك الألفاظ المتشابهة وغيرها من المهام ، وكذلك تضم المهام اللغوية غير اللفظية ، تشير نتائج دراسة (٢٠١٧) Eman إلى أنه توجد فروق فى مستوى مهارات الذاكرة البصرية و الإغلاق البصرى و التتابع البصرى الأطفال المتأخرين لغويًا والأطفال العادين، حيث أظهر الأطفال المتأخرين لغويًا انخفاض فى مهارة الإغلاق البصري، والتتابع البصرى ، ودراسة(٢٠١٦) .Knowland et al والتي توصلت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين إدارك الكلام البصرى ونمو اللغة لدى عينة من الأطفال المتأخرين لغويًا ، ودراسة فاطمة الشريف، أسماء السرسى، محمود أبو النيل (٢٠٢١) والتي أسفرت نتائجها إلى فاعلية البرنامج المستخدم فى تحسين الإدراك البصرى (التمييز البصرى، الذاكرة البصرية ، العلاقات المكانية ، التتابع البصرى، الإغلاق البصرى) لدى عينة من الأطفال ذوى نقص الانتباه وفرط النشاط ومن ثم تحسن اللغة الاستقبالية التعبيرية لديهم، ودراسة (٢٠٠٧) Rvachew والتي أشارت إلى ضعف مهارات الوعى الفونولوجي ومنها إدراك الألفاظ المتشابهة لدى الأطفال المتأخرين لغويًا، و دراسة (٢٠٢٠) Engel والتي أشارت إلى أنه يمكن التنبؤ من خلال الوعى الصوتي والأصوات المعالجة بقدرات الأطفال اللغوية سواء السمعية أو المقروءة ، مما أشارت إليه نتائج الدراسات السابقة يمكن القول بقصور بعض مهام التماسك المركزي لدى الأطفال وتلاميذ المرحلة الابتدائية المتأخرين لغويًا.

المحور الثانى : اللغة البرجماتية Pragmatic Language :

تتضمن اللغة المنطوقة أو الشفهية التواصل من خلال مستويات من الرموز الصوتية، وتتكون من مستويات وجوانب وهى : المستوى الفونولوجي Phonology ، والمستوى النحوى Syntax، والمستوى الدلالى اللفظى Semantics، والمستوى الصرفى Morphology، والمستوى الوظيفى أو استخدام اللغة الاجتماعى Pragmatics (إبراهيم الزريقات ، ٢٠١٢). يشير عبدالعزيز الشخص(٢٠١٣) إلى أن المستوى أو المكون البرجماتى فى اللغة يعبر عن استخدام اللغة ضمن السياق، وتتضمن حاجة المتحدث من الكلام سواء كان التعريف أو الإعلام أو الطلب أو ضبط وتوجيه السلوك، ويشمل استخدام اللغة وتكييفها وجعلها مناسبة للمواقف المختلفة، واللغة البرجماتية هى إدراك الطفل لمقصد المتحدث دون الإفصاح به ومن خلال التلميحات والإيماءات داخل السياق الاجتماعي(Murphy,٢٠١٧)، وهى أيضاً دراسة

قدرة الأطفال الذين ينتمون إلى لغة ما على ربط الكلمات والعبارات بالسياقات المختلفة بحيث تظهر ملائمة ومقبولة. (Manangan,٢٠١٣)

أهمية اللغة البرجماتية :

يكتسب الأطفال المهارات البرجماتية بشكل طبيعى فى مرحلة الطفولة المبكرة، حيث يستطيع الطفل استخدام اللغة بشكل سليم فى عمر الثالثة، وذلك من خلال ما إكتسبه من الخبرات الحياتية اليومية والتي تعزز مرونته اللغوية، حيث تهتم اللغة البرجماتية بالمعاني الخفية للمتكلم، وتساعد على فهم مقصد المتكلم و الوصول إلى المعنى الحقيقى للجمل والكلمات(Siddiqui,٢٠١٨)

وكما ورد فى الدليل التشخيصى الأحصائى الامريكى (DMS-٥-TR) أن التواصل الاجتماعى (اللغة البرجماتية) تعتمد على الكلام واللغة بشكل كبير، لذلك فإن تشخيص وتقييم مهاراتها لابد ان يكون بعد ٤سنوات، وذلك لانه وبحلول سن من ٤: ٥ سنوات يمتلك معظم الأطفال القدرات الكافية في الكلام واللغة والذى يسمح بتحديد أوجه القصور المحددة في اللغة البرجماتية ، وقد لا تظهر هذه الاعتلالات حتى مرحلة المراهقة المبكرة ،عندما تصبح التفاعلات اللغوية والاجتماعية أكثر تعقيدًا. (American Psychiatric Association,٢٠٢٢)، وقد أشارت دراسة (٢٠٠٩) .Sahin et al إلى الدور التي تلعبه اللغة البرجماتية فى الوصول بحياة الطفل إلى الاستقلالية فى المجتمع، وبناء العلاقات الاجتماعية، والتقدم الأكاديمى، والمشاركة فى المناسبات الترفيهية، وتحقيق حياة أفضل للأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة، وقد أسفرت نتائج دراسة (٢٠١٢) Latha & Rajan أن قصور المهارات البرجماتية تؤثر بشكل سلبي على التفاعل الاجتماعى والتواصل لدى الأطفال، وقد هدفت دراسة مى محمد، أروى سعود(٢٠١٨) إلى التعرف على العلاقة بين اللغة البرجماتية واضطراب فرط الحركة المصحوب بنقص الانتباه، وقد تكونت عينة الدراسة من (٦٠) طفل وطفلة، وأسفرت نتائج الدراسة لوجود علاقة ارتباطية دالة موجبة بين اضطراب فرط الحركة المصحوب بنقص الانتباه، وهدفت أيضاً دراسة عبدالفتاح رجب ورضا مسعد(٢٠١٨) إلى التعرف على مدى فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات إدارة الذات لدى الأطفال ذوى فرط حركة المصحوب بنقص الانتباه، والتي تكونت عينته من(٢٤) طفل وطفلة، وأظهرت النتائج

وجود فروق دالة بين المجموعة التجريبية والضابطة لصالح التجريبية، واشارت نتائج الدراسة إلى أهمية تنمية مهارات اللغة البرجماتية لدى الأطفال.

الأبعاد الرئيسية للغة البرجماتية :

يشير (٢٠٠٩) ,.Volden J. et al إلى أن اللغة البرجماتية تتكون من ثلاث أبعاد وهى:

- اللغة الموجهة نحو الهدف : قدرة الطفل على استخدام اللغة لتحقيق أهدافه ، والتعبير عن نفسه ، واستخدامها للاستكشاف و التفاوض مع الاخرين ، واصدار الأوامر، والتخيل. (Green, Bretherton & Johnson, ٢٠١٤)
- مهارات المعالجة الانفعالية : القدرة على إظهار الانفعالات الصحيحة والقدرة على توصيلها وفقاً لتقييم المواقف وإعطاءها معنى. (Paul, et al., ٢٠٠٨)
- استراتيجيات التحدث: قدرة الطفل على سرد أحداث وإجراء المحادثات مع الأخرين بشكل متماسك ومترابط .(American Psychiatris Association,٢٠٢٢)

مهارات اللغة البرجماتية :

مهارات اللغة البرجماتية هى المهارات التي يتم استخدامها فى السياقات والمواقف الاجتماعية، لتحقيق التواصل مع الأشخاص المحيطين، وتتعدد مهارات اللغة البرجماتية والتي تتطلب استخدام التواصل البرجماتى وممارسة التفاعلات اليومية بشكل مناسب.(Most, Shina-August & Meilijson,٢٠١٠) والتي تتمثل فى المهارات الأتية :

١- **أخذ الدور Turn- Taking** : يعتمد الفرد فى إتقان هذه المهارة أثناء الحوار مع الاخرين على مجموعة من القواعد اللغوية والبرجماتية، حيث يقوم الفرد أثناء إقامة الحوار مع الأخرين بتبادل الدور بالتحدث مرة ثم ينتقل الدور للاخرين للتحدث بالتناوب مع بعضهم فى حين يقوم الفرد للاستماع لهم. (Green &Scott,٢٠١١:١٢٨)

٢- **سرد القصص Story Telling** : تنمو مهارة السرد القصصي خلال ٢: ٣ سنوات من عمر الأطفال، والتي تتطلب بعض المهارات اللغوية المعرفية مثل كيفية استخدام المفردات والأفعال والضمائر و زمن الفعل بشكل مناسب للتعبير عن نفسه فى المواقف الإجتماعية. (Estigarribia, et al.,٢٠١١)

٣- **مهارة الإفتراض Presupposition** : هى مهارة يَفترض فيها المتحدث أن المُستمع لديه فكرة عن الموضوع الذى يود الكلام فيه، مما يتطلب من المتحدث استخدام كلمات وجمل معينة و طريقة فى الحديث معينة إختصاراً للكلام فى موضوع ما (Adams et al.,٢٠١٥).

٤- **المبادأة بالحديث والقدرة على تغييره Initiating Conversational Exchange** : هى مهارة تتطلب من الفرد أن يستطيع أن يبدأ الحديث مع الأخرين بشكل مناسب للموقف والأشخاص الذين يدور فيهم أو معهم الحوار، من خلال التعريف بنفسه وذكر معلوماته الشخصية وإلقاء التحية والقيام ببعض الواجبات الاجتماعية، وطرح الأسئلة. (Ketelaars,٢٠١٠)

٥- **التماسك المركزي Central Coherence** : وهى القدرة على إيجاد الترابط المنطقى بين مجموعة من الجمل أو الأفكار وتمثل ترابط الكلمات داخل الجمل، والفهم العميق لمعانى الجمل والكلمات. (Bosco, et al., ٢٠١٨)

٦- **المقاطعة Interrupting**: القدرة على توقيف المتحدث بشكل مناسب لتوضيح فكرة أو تبرير معين ، وهى مهارة معقدة تتطلب الكثير من المهارات الاجتماعية اللغوية. (Anter,٢٠٠٨)

٧- **تصويب المحادثة Conversational Repairs** : تتضمن هذه المهارة قدرة الطفل على تعديل بعض الكلمات والعبارات التي تم ذكرها مسبقاً خلال الحديث حتى لا تفهم بشكل خطأ نتيجة لعوامل ما أثرت على سير الحديث كمقاطعة الحديث أو الضوضاء مثلاً .(Anter,٢٠٠٨).

٨- **الاستدلال Inferences** : هى قدرة الفرد على فهم المضمون الفعلى للحديث وليس المضمون الحرفى فقط ، من خلال استنتاج المعلومات الأكثر أهمية من الحديث معتمداً على معرفتهم وتوقعاتهم المسبقة عن الموضوع .(Adams, Clarke&Haynes,٢٠٠٩)

اللغة البرجماتية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المتأخرين لغويًا :

يواجه الكثير من التلاميذ وخاصةً تلاميذ المرحلة الابتدائية المتأخرين لغويًا قصور فى نمو مهارات اللغة البرجماتية، مما يترتب عليها صعوبات فى التواصل الاجتماعى وعدم القدرة على إقامة العلاقات الاجتماعية، وعادةً ما يعانى تلاميذ المرحلة الابتدائية المتأخرين لغويًا وذوو قصور اللغة البرجماتية من صعوبات فى إظهار الاستجابات الملائمة اللفظية أو غير اللفظية

أثناء عملية التواصل الاجتماعى نتيجة لعدم القدرة على فى فهم مقصد المتحدث و نواياه .(Norbury, & Bishop,٢٠٠٢)

ويمكننا تلخيص بعض السمات البرجماتية التى تميز تلاميذ المرحلة الابتدائية المتأخرين لغويًا فى عدة نقاط وهى:

١- فهم الكلام بشكل حرفى، دون مراعاة سياق الكلام لفهمها بشكل صحيح.

٢- التحدث فى موضوع واحد أكثر من الازم، و مقاومة الأخرين فى تغيير موضوع الحديث.(Paul,٢٠١٣)

٣- الانتقال المفاجئ بين الموضوعات، والتحدث عن أشياء لا تمت للموضوع بصلة .

٤- الاستحواذ على الحوار وعدم الالتزام بدوره فى الحديث. (Adams,٢٠١٣)

ويتسم ضعف اللغة البرجماتية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المتأخرين لغويًا بأنه قصور فى استخدام اللغة في السياقات والمواقف الاجتماعية (Bishop , ٢٠٠٠) ، والذى تم تصنيفه على أنه اضطراب لغوي يطلق عليه متلازمة البرجماتية الدلالية، والذين يعانى فيه التلاميذ من مشكلات مثل استجابات المحادثة النمطية، والتفسيرات الحرفية للجمل، والضعف في القدرة على التبادل والحفاظ على الموضوع أثناء الحديث (Rapin & Allen,١٩٨٣).

وقد أشارت نتائج دراسة (Ketelaars et al., ٢٠١٢) والتي هدفت إلى دراسة الكفاءة السرية لدى الأطفال الذين يعانون من قصور اللغة البرجماتية و ذوى تأخر اللغة ، ومدى ارتباطها بقصور الوظائف التنفيذية ومهام التماسك المركزي ومهام نظرية العقل، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن ووجود قصور في اللغة البرجماتية لدى الأطفال المتأخرين لغويا تتمثل في ضعف الكفاءة السردية المرتبطة بمهام نظرية التماسك المركزي والوظائف التنفيذية و مهام نظرية العقل.

تعقيب : ويمكن أن نستخلص أن اللغة البرجماتية هو المكون الذى يختص باستخدام اللغة بشكل وظيفى و ملائم فى المواقف والسياقات الاجتماعية ، مع القدرة على فهم الاشارات وتعبيرات الوجه و الايماءات والتعبير بها، وكذلك اختيار من الكلمات والجمل ما يقال ومتى يقال ولمن يقال وكيف يقال ، ويعد تطور مهارات اللغة البرجماتية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بشكل طبيعى من الأمور هامة، التي تتيح الفرصة لديهم لتعامل مع الأشخاص المحيطين بهم ومن ثم تكوين صداقات وعلاقات اجتماعية ذات معنى مع أقرانهم، من خلال إكتساب المهارات

الاجتماعية الإيجابية مثل طرق التعامل الصحيحه وتقديم المساعدة للاخرين، فقد تنمو اللغة بشكل طبيعى لدى الأطفال أو تلاميذ المرحلة الابتدائية ، ومع ذلك قد يعانون من صعوبات فى المحادثة والتعامل فى المواقف الاجتماعية والتواصل واختيار الكلمات بشكل مناسب مع الأخرين.

المحور الثالث : تلاميذ المرحلة الابتدائية المتأخرون لغويًا primary School Students who Linguistically delayed:

يعرف تأخر نمو اللغة على أنه ضعف قدرة الطفل على تتبع المخطط والتسلسل الطبيعي لمراحل اكتساب اللغة (عبدالعزيز الشخص وأخرون، ٢٠١٨) ، وينظر إلى الأطفال المتأخرين لغويًا على أنهم من لديهم قصور فى استقبال الوحدات اللغوية أو إنتاجها، بغض النظر عن البيئة المحيطة به، ويتراوح هذا القصور ما بين الضعف الشديد للغة التعبيرية إلى القصور فى استخدام التراكيب النحوية والمفردات القليلة والتكوين اللفظى المحدود(أسامة فاروق ، ٢٠١٤) ، ويشير عبدالعزيز الشخص و أخرون(٢٠١٨) إلى انه يجب ان تتضمن الخطة العلاجية للأطفال والتلاميذ المتأخرين لغويًا التدخل وزيادة الأصوات الكلامية وخفض نسبة الاضطرابات النطقية، وزيادة المفردات وتتطوير السياق التركيبي والصرفي، وتطوير مهارات اللغة البرجماتية من خلال تحسين المهارات اللغوية الاجتماعية .

سمات تلاميذ المرحلة الابتدائية المتأخرين لغويًا :

١- **الخصائص الجسمية** : لا يختلف التلاميذ المتأخرون لغويًا عن أقرانهم العادين فى مظاهر النمو غالباً، إلا أنهم قد يعانون من بعض المشكلات مثل شق سقف الحلق Cleft Palate، وعدم نمو الأسنان وانتظامها، وضعف السمع ، وسيلان اللعاب بشكل دائم وملحوظ (هانا مورتيمير ، ٢٠٠٤)؛(عبدالعزيز الشخص ،٢٠٠٩)

٢- **الخصائص الاجتماعية** : يميل التلاميذ المتأخرون لغويًا إلى تكوين علاقات اجتماعية مع من يصغرونهم سناً ، غير أنهم يكونون قد يظهرون العدائية أو الانعزالية فى التعامل مع اقرانهم (Kent,٢٠٠٣).

٣- **الخصائص النفسية** : قد تظهر بعض الاضطرابات النفسية على التلاميذ المتأخرين لغوياُ منذ الطفولة المبكرة وقد تستمر إلى مرحلة المراهقة والتي تتمثل فى الاكتئاب والقلق والانسحاب (Sandheim & Voeller,٢٠٠٤)

٤- **الخصائص الأكاديمية** : يصبح التلاميذ المتأخرون لغويًا أكثر عرضةً لخطر المشكلات الاكاديمية من غيرهم بحوالى(٥٠: ٧٠%). (Kay & Tasman, ٢٠٠٦) ، ويعانى التلاميذ المتأخرون لغوياً من صعوبات فى التحصيل الدراسى ومهارات القراءة والكتابة نتيجة لعدم قدرتهم على إلتقاط أصوات اللغة، وتحديدها، وتحديد موقعها داخل الكلمات. (إبراهيم الزريقات، ٢٠٠٥)

٥- **الخصائص اللغوية** : يظهر التلاميذ المتأخرون لغويًا بعض المشكلات اللغوية الاستقبالية و التعبيرية كالأتى :

أ- مشكلات اللغة الاستقبالية :عدم القدرة على فهم الأوامر واتباعها ، وصعوبة فهم دلالة بعض المفاهيم والصفات مثل (كبير، فراغ) ، صعوبة استخدام مفهوم الزمان(اليوم ، غداً ، بالأمس)، غير أنهم يبدوا عليهم مؤشرات نقص الانتباه فى المواقف المختلفة.

ب- مشكلات اللغة التعبيرية: يقاوم التلاميذ المتأخرون لغويًا فى الغالب المشاركة فى الحديث والرد الأسئلة التي توجه إليه، غير أنهم يستخدمون عدد محدود من المفردات ، وعدم القدرة على الاستفاده خبراته الماضية بحيث يكون كلامه غير منتظم ومتقطع، ويتسم كلامهم بالرطانه والكلام الطفلى واضطرابات النطق، ويستخدم أنماط معينة من الكلام أثناء الحديث، وعدم القدرة على استخدام حروف الجر والضمائر.(أنسى قاسم ، ٢٠٠٥)؛(عبدالعزيز السرطاوى، ووائل أبو جودة، ٢٠٠٠)

وتؤكد الكثير من الدراسات على الأثار المترتبة على تأخر نمو اللغة لدى تلاميذ فى عمر المرحلة الابتدائية مثل دراسة (١٩٩٩) Moore والتي أسفرت نتائجها عن أن ظهور بعض السلوكيات مثل الاستجابات السلبية والفوضوية والعدوانية على الأطفال والتلاميذ المتأخرين لغوياً بمقارنتهم بأقرانهم العادين، ودراسة (٢٠٠٦),.Snowing et al والتي أوضحت نتائجها عن تدنى مستوى الاضطرابات النفسية لدى عينة من الأطفال فى سن (٥,٥) سنه من الذين تحسنت المهارات اللغوية لديهم، عن مجموعة من الأطفال الذين استمرت لديهم بعض الاضطرابات اللغوية حتى بعد سن دخول المدرسة وظلوا يعانون من نقص الانتباه وبعض المشكلات الاجتماعية ، ويشير (٢٠٠٩).Barbosa, et al إلى أن قصور المعالجة السمعية من أكثر المشكلات التي يعانى منها التلاميذ المتأخرين لغويًا ، ويرى أن تنمية مهارات الوعى الفونولوجي الصوتي تعتبر ضمن المداخل التدريبية لتحسين المهارات الاستقبالية والتعبيرية

وتحسين الطلاقة اللفظية، كما أشارت دراسة (Farquharson, et al.,(٢٠١٤ إلى أن التلاميذ المتأخرين لغويًا يعانون من قصور ملحوظ فى المعالجة الفونولوجية ، مما يجعل لديهم صعوبة فى تخزين ومعالجة أصوات الكلمات، حيث يساعد الوعى الصوتي الفونولوجي على التمييز بين الكلمات المتشابهة و الأصوات فى الكلمات، وقد أشارت دراسة كلٌ من عبدالعزيز الشخص وأخرون(٢٠١٨)؛(Tina et al.,(٢٠٠٧ ؛(Weiss(٢٠٠٨) ؛ هدى حماد (٢٠١٧) إلى ان الأطفال والتلاميذ المتأخرين لغويًا يعانون من انخفاض فى مستوى التفاعل الاجتماعى.

فروض البحث :

فى ضوء الاطلاع على نتائج الدراسات السابقة والبحوث المرتبطة باللغة البرجماتية فى علاقتها بمهام التماسك المركزي يمكن صياغة فروض البحث على التالي:

١- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين درجات تلاميذ المرحلة الابتدائية المتأخرين لغويًا فى مقياس مهام التماسك المركزي وأبعاده ودرجاتهم فى مقياس تقييم مستوى اللغة البرجماتية وأبعاده.

٢- يمكن التنبؤ بمستوى اللغة البرجماتية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المتأخرين لغويًا من مهام التماسك المركزي.

٣- لا يوجد تأثير للنوع (ذكور/ إناث)، والعمر الزمني(٦، ٧، ٨، ٩)، والتفاعل الثنائى بينهما فى مهام التماسك المركزي والدرجة الكلية.

٤- لا يوجد تأثير للنوع (ذكور/ إناث)، والعمر الزمني(٦، ٧، ٨، ٩)، والتفاعل الثنائى بينهما فى مستوى اللغة البرجماتية والدرجة الكلية.

منهج البحث وإجراءاته :

أولاً : منهج البحث :

تم استخدام المنهج الوصفى الارتباطى التنبؤى لملائمته لطبيعة وأهداف البحث الحالى وطريقة اختبار الفروض والتحقق من صحتها.

ثانياً : عينة البحث:

اشتملت عينة البحث على (٣٠٥) تلميذ وتلميذه من المرحلة الابتدائية المتأخرين لغويًا (١٧٣من الذكور، ١٣٢ من الإناث)، ممن تتراوح أعمارهم من (٦-٩) سنوات والملتحقين بصفوف التعليم الأساسي فى (٧) مدارس من المدارس التابعة لإدراة سنورس التعليمية بمحافظة

الفيوم، وإدارة ميت غمر التعليمية بمحافظة الدقهلية، بمتوسط حسابى (٧,٤٧) ، وانحراف معياري (١,١٠) ممن حصلوا على معامل ذكاء يتراوح ما بين (٨٠: ٨٩) على مقياس ستانفورد بينه الصورة الخامسة، ودرجات ما بين (٨٤ : ٧٨) على مقياس تقييم المهارات الاستقبالية والتعبيرية للغة العربية مما يضعهم فى فئة المتأخرين لغويًا بدرجة بسيطة، وذلك خلال الفصل الدراسى الثانى لعام (٢٠٢١-٢٠٢٢) كما هو موضح بالجدول (١)، (٢):

جدول (١) توزيع عينة البحث

م	اسم المدرسة	عدد التلاميذ	ذكور	إناث
١	الشهيد مجدى العجمى الابتدائية	٥٤	٣١	٢٣
٢	مجمع سنورس للتعليم الأساسي	٥٠	٢٧	٢٣
٣	الشهداء الابتدائية	٤٨	٢٥	٢٣
٤	الجلاء الابتدائية	٤٥	٢٨	١٧
٥	مصطفى كامل للتعليم الأساسي	٤٢	٢٦	١٦
٦	الشهيد على روبى الابتدائية	٣٤	١٨	١٦
٧	ابهيت الحجر الابتدائية	٣٢	١٨	١٤

جدول (٢) توزيع عينة البحث وفقاً للعمر والنوع

المتغيرات		الذكور		الإناث		الإجمالي	
		التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
العمر	٦سنوات	٥٦	%١٨,٤	٢٧	%٨,٩	٨٣	%٢٧,٢
	٧سنوات	٥٨	%١٩	٣٢	%١٠,٥	٩٠	%٢٩,٥
	٨سنوات	٣٧	%١٢,١	٣٥	%١١,٥	٧٢	%٢٣,٦
	٩سنوات	٤١	%١٣,٤	١٩	%٦,٢	٦٠	%١٩,٧
الإجمالى		١٩٢	%٦٣	١١٣	%٣٧,٤	٣٠٥	%١٠٠

ثالثاً : أدوات البحث :

اعتمد البحث الحالى على مجموعة من الأدوات وهى :

- مقياس ستانفورد بنيه للذكاء " الصورة الخامسة" تعريب وتقنين: صفوت فرج (٢٠١٠).

- مقياس تقييم المهارات الاستقبالية والتعبيرية للغة العربية REAL Scale إعداد: داليا مصطفى (٢٠١٤).
- مقياس التماسك المركزي المصور لتلاميذ المرحلة الابتدائية (إعداد الباحث).
- مقياس اللغة البرجماتية لتلاميذ المرحلة الابتدائية (إعداد الباحث) .

(١) مقياس ستانفورد بنيه للذكاء " الصورة الخامسة" تعريب وتقنين: صفوت فرج(٢٠١٠)

يطبق مقياس ستانفورد بنيه للذكاء " الصورة الخامسة" على الأفراد من عمر عامين وحتى أكثر من ٧٠ عام، بشكل فردى لتقييم القدرات العقلية والمعرفية ، وقد شملت عينة التقنين (٣٦٥٠) مفحوص تمتد أعمارهم بين عامين وأكثر من ٧٠ عاماً ، ويعتمد هذا المقياس بشكل واضح على نظرية كاتل وهورن وكارل (CHC)، و يتكون ذلك المقياس من مجالين هما المجال اللفظي وغير اللفظي و يمكن الخروج منه بخمسة مؤشرات عاملية بالإضافة إلى نسبة الذكاء اللفظية وغير اللفظية والكلية ، ويعبر عنها فى صورة درجات انحرافية ذات متوسط ١٠٠ وانحراف معياري ١٥ لكل عامل من العوامل الخمسة التي يقيسها الاختبار وهى الإستدال التحليلى ، الإستدال الكمى، المعلومات ، المعالجة البصرية المكانية ، الذاكرة العاملة .

صدق وثبات المقياس:

يتميز هذا المقياس بدرجة ثبات مرتفعة حيث تراوحت ما بين (٠,٩١:٠,٩٨) في المتوسط وذلك بالنسبة لنسبة الذكاء الكلية ونسبة الذكاء الغير لفظية ونسبة الذكاء اللفظية ونسبة ذكاء الصورة المختصرة، ويبلغ متوسط ثبات مؤشرات العوامل الخمسة (٠,٩٠) أو أكثر، بينما تصل معدلات ثبات المقاييس العشرة إلى (٠,٨٤ أو أكثر)؛ ولقد حظيت الصور السابقة لهذا الاختبار بعدد هائل من دراسات الصدق، ونظراً للتداخل الكبير بين الصورة الحالية وسابقتها، فإن دلالات الصدق السابقة يمكن أن تعد دلالات صدق للصورة الحالية وهى تتراوح من (٠,٨٢: ٠,٩٧).

(٢) مقياس تقييم المهارات الاستقبالية والتعبيرية للغة العربية (REAL SCAL) إعداد: داليا مصطفى (٢٠١٤).

هى أداة مقننة مصممة لتقييم المهارات اللغوية لدى الأطفال الذين يعانون من التأخر اللغوي ، و صعوبات التعلم واضطراب أو خلل فى جهاز السمع المركزي واضطراب طيف التوحد وغيرهم من الأطفال الذين يعانون من صعوبات لغوية من عمر (٥ سنوات وحتى١٢ سنه

و١١شهر)، يتكون المقياس من جانبين هما جانب اللغة الاستقبالية وجانب اللغة التعبيرية ، ويتألف من العديد من الاختبارات الفرعية والتي تغطى (١٠) مهارات لغوية وهى المفردات الاستقبالية، فهم الجمل المسموعة، فهم التعليمات الشفهية، فهم الفقرات المسموعة، تصنيف الكلمات (استقبالياً وتعبيرياً)، المفردات التعبيرية، بناء الكلمة والنحو، إعادة الجمل المسموعة، بناء الجمل١، بناء الجمل٢ ، ويتم تطبيقة بصورة فردية على الأطفال، ويحصل الطفل على (١) درجة لكل بند من بنود المقياس فى حالة الإجابة الصحيحة ، و(صفر) درجة عند الفشل فى الإجابة، يحصل الممتحن على الدرجة الخام للمقياس من جمع الدرجات التي حصل عليها الطفل لبنود المقياس ،ثم تحويلها الى درجة موزونة بمتوسط ١٠٠ وانحراف معياري ١٥، وطبقا للجداول الموجودة فى دليل الممتحن وحسب الفئة العمرية لكل طفل.

الخصائص السيكومترية للمقياس :

تم إختيار عينة من الأطفال المصريين الذين يتحدثون العربية كاللغة الأم ولا يعانون من أي اضطرابات لغوية ويتمتعون بقدرات سمعية ولا يعانون من إعاقات أخرى، قوامها ٢٨٥ طفلاً (١٣٤ ذكور ، ١٥١ إناث) من محافظات مختلفة (القاهرة، الجيزة، حلوان) ، ومناطق أخرى (قويسنا، العبور، ٦أكتوبر، الشيخ زايد، التجمع الخامس) ، ممن تتراوح أعمارهم ما بين (٥ سنوات وحتى ١٢ سنة و١١ شهر) ، وتم حساب صدق المقياس باستخدام الاتساق الداخلى ، وحساب معامل الارتباط بين متوسط الدرجات الخام للاختبارات الفرعية وعمر الطفل، وكانت معاملات الارتباط مرتفعة ، وتم حساب معامل ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ.

(٣) **مقياس تشخيص التماسك المركزي المصور لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (إعداد: الباحث)**

لتحقيق أهداف البحث الحالى تم إعداد مقياس تشخيص التماسك المركزي لتلاميذ المرحلة الابتدائية من الصف (الأول، والثانى ، والثالث ، والرابع) الابتدائى فى المرحلة العمرية من (٦ –٩) سنوات فى ضوء ثلاثة أبعاد تعتبر جوانب أساسية لتمييز ضعف الأداء فى مهام التماسك المركزي وتشمل: المهام البصرية المكانية ، المهام اللغوية السمعية ، المهام اللغوية غير اللفظية ، كما يهدف هذا المقياس إلى تحديد مستويات الضعف فى هذه المهام والدرجات المحدِدة لكل مستوى ، وقد مر بناء هذه المقياس بعدة خطوات وهى :

– الإطلاع على الأطر النظرية للكثير من الدراسات والبحوث التي تناولت مهام التماسك المركزي، وكذلك الاطلاع على المقاييس التي إعدادها لهذا الشأن، وقد تم الإستعانة ببعضها فى بناء المقياس الحالى وهى كالأتى :

جدول (٣) المقاييس السابقة لتشخيص التماسك المركزي لدى عمر تلاميذ المرحلة الابتدائية

المقياس	المكونات	عينة تقنين المقياس
مقياس تشخيص التماسك المركزي للأطفال إعداد : ندا عثمان، علا وافى (٢٠١٨)	يتكون المقياس من (٣٠) مهمة موزعة على ثلاثة محاور فرعية وهم الإدراك البصرى، اللغة ، التمييز السمعى	أطفال من عمر٦-٨ من الأطفال العادين.
مقياس مهام نظرية التماسك المركزي لدى الأطفال إعداد: عبدالعزيز الشخص ، السيد الكيلانى ، موسى المضيبرى ، (٢٠١٩)	يتكون من (٩٠) فقرة مقسمين على ثلاثة أبعاد وهى الإدراك الحسى البصرى ، التواصل اللفظى والسمعى ، التواصل غير اللفظى	أطفال من عمر ٥-٨ سنوات بمتوسط عمرى ٧ سنة من العادين ، ٦- ١٢ بمتوسط ٩,٦ سنة من الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد.
مقياس مهام التماسك المركزي لدى الأطفال التوحديين إعداد : ولاء على ، إيمان شكر(٢٠٢٠)	يتكون من (٢٢) نشاط موزعين على ثلاثة أبعاد وهى المهام البصرية ، المهام اللغوية ، المهام السمعية	أطفال من عمر ٦-٩ سنوات بمتوسط عمر ٧,٨سنة من الاطفال ذوى اضطراب طيف التوحد.
مقياس مهام التماسك المركزي لدى الأطفال ذوى الأداء الوظيفى المرتفع من اضطراب طيف التوحد إعداد : نجلاء عبدالحكيم ، مختار الكيال ، عماد الدين الوسيمى ، عبدالعزيز عبدالغنى (٢٠٢١)	يتكون المقياس من (٤٥) بند موزعة على ثلاثة أبعاد هى المهام اللغوية ، المهام البصرية المكانية ، المهام السمعية	أطفال من عمر ٤-٦ سنوات بمتوسط عمر ٥ سنة من الاطفال ذوى الأداء الوظيفى المرتفع من اضطراب طيف التوحد.

يتضح من جدول (٣) ندرة مقاييس التماسك المركزي لدى الأطفال والتلاميذ العادين و ذوى التأخر اللغوي (فى حدود معرفة الباحث) بإستثناء مقياس تشخيص التماسك المركزي للأطفال (إعداد: ندا عثمان، علا وافى ، ٢٠١٨) ، ومقياس مهام نظرية التماسك المركزي لدى الأطفال (إعداد: عبدالعزيز الشخص، السيد الكيلانى، موسى المضيبرى، ٢٠١٩) إلا أن الفئة العمرية للمقياسين غير مناسبة للفئة العمرية لعينة البحث الحالى .

– فى ضوء ما سبق تم بناء الصورة الأولية من مقياس التماسك المركزي المصور فى صورة بنود أدائية يتم تطبيقها على الطفل بشكل فردى، وقد تم عرض هذه الصورة من المقياس على مجموعة من الأساتذة المتخصصين فى مجال علم النفس التربوى والصحة النفسية والتربية الخاصة وعددهم (٧)، للتأكد من مدى ملائمة المقياس وأبعاده وصياغة بنوده وعباراته للغرض الذى تم أعداده من أجلة صحة ، وقد أسفرت أرائهم عن تعديل صياغة بعض العبارات وإضافة بعض المهام والأنشطة وتعديل بعض الصور المستخدمة ، وقد إتفاق ٨٥ % من المحكمين على صلاحية المقياس للتطبيق .

إجراءات تقنين المقياس :

- **حساب الخصائص السيكومترية للمقياس :**

تم تطبيق مقياس تشخيص التماسك المركزي المصور ومن ثم حساب الخصائص السيكومترية على عينة قوامها (ن =٢٣٢) تلميذ وتلميذة من تلاميذ المرحلة الابتدائية الملتحقين بالصف الأول حتى الصف الرابع الإبتدائى بعدد من مدارس التعليم الأساسي التابعة لإدراة سنورس التعليمية بمحافظة الفيوم، وإدارة ميت غمر بمحافظة الدقهلية ، ممن تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٦ – ٩) سنوات، وبالاستعانة بالأخصائيين النفسين بهذه المدارس وبمجموعة عددها (٨) من طلاب الدراسات العليا ممن لديهم خبرة فى تطبيق المقاييس تحت إشراف الباحث، وكانت على النحو الآتى :

جدول (٤) توزيع عينة الخصائص السيكومترية لمقياس التماسك المركزي المصور

م	اسم المدرسة	عدد التلاميذ	ذكور	إناث
١	مجدى العجمى الابتدائية	٤٠	٢٥	١٥
٢	الجلاء الابتدائية	٣٩	٢٤	١٥
٣	مصطفى كامل للتعليم الأساسي	٣٨	٢٠	١٨
٤	الشهداء الابتدائية	٣٥	١٩	١٦
٥	الشهيد على روبى الابتدائية	٣٠	١٢	١٨
٦	عمر بن عبدالعزيز الابتدائية	٢٧	١٢	١٥
٧	ابهيت الحجر الابتدائية	٢٣	١٣	١٠

أولاً : الاتساق الداخلى للمقياس :

ويوضح الجدول (٥) الاتساق الداخلى من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس

جدول (٥) حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس

المفردة	البعد الاول	المفردة	البعد الثانى	المفردة	البعد الثالث
	المهام البصرية لمكانية		المهام السمعية اللغوية		المهام اللغوية غير اللفظية
١	**٠,٩٤٥	٣٤	**٠,٨٥٣	٥٥	**٠,٨٩٤
٢	**٠,٩٢٩	٣٥	**٠,٩٠٠	٥٦	**٠,٩٤١
٣	**٠,٨٦٦	٣٦	**٠,٩٠٠	٥٧	**٠,٧٦٩
٤	**٠,٩٢١	٣٧	**٠,٩٥٥	٥٨	**٠,٨٧٧
٥	**٠,٩٦٠	٣٨	**٠,٩٣٣	٥٩	**٠,٩٥٥
٦	**٠,٩٣٧	٣٩	**٠,٨٤٣	٦٠	**٠,٧٤٨
٧	**٠,٩٢١	٤٠	**٠,٨٨٧	٦١	**٠,٩٥٢
٨	**٠,٨٥٠	٤١	**٠,٩١٧	٦٢	**٠,٧٥٤
٩	**٠,٩١١	٤٢	**٠,٩٢٣	٦٣	**٠,٨٧٠
١٠	**٠,٨٩٥	٤٣	**٠,٩١٠		
١١	**٠,٩٣١	٤٤	**٠,٩١٦		
١٢	**٠,٩٢٦	٤٥	**٠,٨٧٧		
١٣	**٠,٨١١	٤٦	**٠,٨٧٠		
١٤	**٠,٩٧١	٤٧	**٠,٩٤٨		
١٥	**٠,٩٠٠	٤٨	**٠,٨٩٤		
١٦	**٠,٩٠٦	٤٩	**٠,٨٩٣		
١٧	**٠,٩٥٥	٥٠	**٠٩٢٤		
١٨	**٠,٩٥٦	٥١	**٠,٩٠٠		
١٩	**٠,٩٠٣	٥٢	**٠,٩١٠		
٢٠	**٠,٩٣٤	٥٣	**٠,٨٩٣		
٢١	**٠,٩٠٤	٥٤	**٠,٩٠٢		
٢٢	**٠,٩٠٦				
٢٣	**٠,٩٨٤				
٢٤	**٠,٩٤٤				
٢٥	**٠,٨٤٦				
٢٦	**٠,٩٦٤				
٢٧	**٠,٨٩٤				
٢٨	**٠,٩٥٢				
٢٩	**٠,٩٢٩				
٣٠	**٠,٨٩٣				
٣١	**٠,٩٩٣				
٣٢	**٠,٩٦٥				
٣٣	**٠,٨٧٨				

(*) دالة عند مستوى (٠,٠٥) (**) دالة عند مستوى (٠,٠١)

ويتضح من جدول (٥) أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس ترتبط ارتباطاً دال عند مستوى دلالة إحصائية (٠,٠١) مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق .

ويوضح الجدول (٦) الاتساق الداخلى من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة للبعد الذى ينتمى إليه .

جدول (٦) حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذى ينتمى إليه

المفردة	البعد الاول	المفردة	البعد الثانى	المفردة	البعد الثالث
	المهام البصرية المكانية		المهام السمعية اللغوية		المهام اللغوية غير اللفظية
١	٠,٩٤٣**	٣٤	٠,٨٦٢**	٥٥	٠,٨٧٣**
٢	٠,٩٣٠**	٣٥	٠,٩٠٨**	٥٦	٠,٩٣٢**
٣	٠,٨٨٤**	٣٦	٠,٩٠٥**	٥٧	٠,٨٨٢**
٤	٠,٩٢١**	٣٧	٠,٩٥٤**	٥٨	٠,٨٦٤**
٥	٠,٩٥٨**	٣٨	٠,٩٣٧**	٥٩	٠,٩٣٢**
٦	٠,٩٣٥**	٣٩	٠,٨٤٩**	٦٠	٠,٨٦٧**
٧	٠,٩١٧**	٤٠	٠,٨٩١**	٦١	٠,٩٣٨**
٨	٠,٨٦٩**	٤١	٠,٩٢١**	٦٢	٠,٨٧٠**
٩	٠,٩١٣**	٤٢	٠,٩٣٠**	٦٣	٠,٨٥٣**
١٠	٠,٨٩٥**	٤٣	٠,٩١٤**		
١١	٠,٩٣١**	٤٤	٠,٩١٩**		
١٢	٠,٩٢٥**	٤٥	٠,٨٨١**		
١٣	٠,٨٣٣**	٤٦	٠,٨٧١**		
١٤	٠,٩٦٨**	٤٧	٠,٩٤٩**		
١٥	٠,٩٠١**	٤٨	٠,٨٩٤**		
١٦	٠,٩٠٦**	٤٩	٠,٨٩٨**		
١٧	٠,٩٥٠**	٥٠	٠,٩٢٤**		
١٨	٠,٩٥٥**	٥١	٠,٩٠٦**		
١٩	٠,٩٢١**	٥٢	٠,٩١٦**		
٢٠	٠,٩٣٢**	٥٣	٠,٨٩٨**		
٢١	٠,٩٠٤**	٥٤	٠,٩٠٢**		
٢٢	٠,٩٠٣**				
٢٣	٠,٩٧٩**				
٢٤	٠,٩٤٥**				
٢٥	٠,٨٦٦**				
٢٦	٠,٩٥٨**				
٢٧	٠,٨٩٢**				
٢٨	٠,٩٤٨**				
٢٩	٠,٩٢٧**				
٣٠	٠,٩١٢**				
٣١	٠,٩٩١**				
٣٢	٠,٩٦٥**				
٣٣	٠,٨٩٩**				

(*) دالة عند مستوى (٠,٠٥) (**) دالة عند مستوى (٠,٠١)

ويتضح من الجدول (٦) أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه ترتبط ارتباطاً دال عند مستوى دلالة إحصائية (٠,٠١) مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق .

ويوضح الجدول (٧) الاتساق الداخلى من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة الكلية لكل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس .

جدول (٧) معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس

أبعاد المقياس		البعد الاول	البعد الثانى	البعد الثالث	معاملات الارتباط
		المهام البصرية المكانية	المهام السمعية اللغوية	المهام اللغوية غير اللفظية	بالدرجة الكلية للمقياس
البعد الأول	المهام البصرية المكانية	١	٠,٩٩٠**	٠,٩٥٤**	٠,٩٩٧**
البعد الثانى	المهام السمعية اللغوية		١	٠,٩٥٧**	٠,٩٩٦
البعد الثالث	المهام اللغوية غير اللفظية			١	٠,٩٦٩**

(*) دالة عند مستوى (٠,٠٥) (**) دالة عند مستوى (٠,٠١)

ويتضح من جدول (٧) أن جميع معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد المقياس وبعضها البعض، والدرجة الكلية للمقياس ترتبط ارتباطا دال عند مستوى دلالة إحصائية (٠,٠١) مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق .

ثانياً- صدق المقياس: تم التحقق من صدق المقياس من خلال ما يلى :

أ- صدق البناء: تم استنباط بنود المقياس، وكذلك صياغة التعريفات الإجرائية للمقياس فى ضوء الاطلاع على النظريات وبعض المقاييس السابقة فى مجال التماسك المركزي لدى الأطفال والتلاميذ فى المرحلة الابتدائية ، مما يجعل المقياس لديه صدق البناء والتكوين .

ب- المجموعات المتضادة: تم التحقق من الصدق المقياس، من خلال مقارنة متوسطات درجات مجموعة من التلاميذ العادين (ن =١٥٠)، ومتوسطات درجات التلاميذ المتأخرين لغويًا (ن =٨٢) فى الدرجة الكلية للمقياس، وفى جميع أبعاد المقياس، وذلك باستخدام اختبار " ت" للمجموعات المستقلة، وقد أسفرت النتائج عن :

جدول (٨) دلالة الفروق بين متوسطى درجات المقياس لتلاميذ على المقياس ككل وأبعاده باستخدام اختبار ت " T-Test "

البُعد	المجموعة	ن	المتوسط الحسابى	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	اتجاه الفروق
المهام البصرية المكانية	التلاميذ العادين	١٥٠	٣٢,٠٧٣	١,٤٤٧	١٥,٠٠٤	٠,٠١	التلاميذ العادين
	المتأخرين لغويًا	٨٢	١٣,٢٥٦	١٥,٢٦٢			
المهام السمعية اللغوية	التلاميذ العادين	١٥٠	١٩,٩٦٦	١,٤٧٦	١٥,٠١٢	٠,٠١	التلاميذ العادين
	المتأخرين لغويًا	٨٢	٧,٧٨٠	٧,٧٥٦			
المهام اللغوية غير اللفظية	التلاميذ العادين	١٥٠	٨,٦٤٦	٠,٧٢٤	١٦,٢١٤	٠,٠١	التلاميذ العادين
	المتأخرين لغويًا	٨٢	٣,٣٧٨	٣,٨٦٣			
الدرجة الكلية	التلاميذ العادين	١٥٠	٦٠,٦٨٦	٢,٩٣٥	٥٩,٧٢٤	٠,٠١	التلاميذ العادين
	المتأخرين لغويًا	٨٢	١١,٢١٩	١٣,٢٦٣			

يتضح من جدول (٨) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ المتأخرين لغويًا والتلاميذ العادين على جميع أبعاد المقياس وعلى الدرجة الكلية للمقياس، حيث كانت جميع قيم "ت" دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) فى اتجاه التلاميذ العادين، مما يشير إلى ضعف مهام التماسك المركزي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المتأخرين لغويًا بالمقارنة بالتلاميذ العادين، كما توضح هذه النتائج أن مقياس التماسك المركزي المصور يميز بالفعل بين التلاميذ العادين والتلاميذ المتأخرين لغويًا.

ثالثاً: ثبات المقياس : تم حساب ثبات المقياس بعدة طرق وهى :

أ) معامل ثبات ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha :

تم حساب معامل الثبات لمقياس التماسك المركزي المصور لتلاميذ المرحلة الابتدائية باستخدام طريقة ألفا كرونباخ لجميع أبعاد المقياس، حيث بلغت قيمته (٠,٩٩٦) ، مما يدل على ارتفاع معامل ثبات المقياس .

ب) طريقة التجزئة النصفية Split-Half :

تم حساب معامل الثبات لمقياس التماسك المركزي المصور لتلاميذ المرحلة الابتدائية باستخدام طريقة التجزئة النصفية لجميع أبعاد المقياس ، العلاقة بين نصفى المقياس بلغت (٠,٩٩١)، وبعد تصحيح أثر الطول بمعادلة سبيرمان برون بلغت قيمته (٠,٩٩٥) وقيمة جيتمان (٠,٩٩٥)، مما يدل على إرتفاع معامل ثبات المقياس .

ج) طريقة إعادة الاختبار :

تم إعادة تطبيق المقياس على (٥٠) تلميذ وتلميذة بعد فترة زمنية أسبوعين، وقد بلغ معامل ارتباط بيرسون (٠,٩٨٩)

الصورة النهائية للمقياس :

يتكون مقياس التماسك المركزي المصور فى صورتة النهائية من (٦٣) بندأ أدائياً اختبارياً مصوراً ، يطبق على الطفل بشكل مباشر ، ويتوزع على ثلاثة أبعاد : المهام البصرية المكانية وتتضمن (٣٣) بندأ مصور، المهام السمعية اللغوية وتتضمن (٢١) بندأ مصور، المهام اللغوية غير اللفظية (٩) بندأ مصور ، وأمام كل بند درجة (٠- ١) يحصل التلميذ على درجة (صفر) فى حالة الإجابة الخاطئة، ويحصل على درجة (١) عند الإجابة بصورة صحيحة، ويتراوح المدى الكمى للمقياس ما بين صفر إلى ٦٣ درجة ، يدل حصول التلميذ على درجة مرتفعة على إرتفاع مستوى مهام التماسك المركزي لديه، ويدل الحصول على درجة منخفضة على ضعف مهام التماسك المركزي لديه، وبناء على ما تم عرضه من خصائص سيكومترية للمقياس ، يمكن الثقة فى الدرجة التي سوف يحصل عليها الطفل وأنها معبرة عن مستواه الفعلى.

(٤) مقياس تقييم مستوى اللغة البرجماتية لتلاميذ المرحلة الابتدائية (إعداد: الباحث)

لتحقيق أهداف البحث الحالى تم إعداد مقياس تقييم مستوى اللغة البرجماتية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من الصف(الأول، والثانى ، والثالث ، والرابع) الابتدائى فى المرحلة العمرية من (٦–٩) سنوات فى ضوء ثمانية أبعاد تعتبر جوانب أساسية لتمييز مهارات ومستويات اللغة البرجماتية لدى هؤلاء التلاميذ وتشمل **البعد الأول:** السياق الاجتماعى والاستدلالي للحديث، **البعد الثانى:** الترابط السياقي للموضوع ، **البعد الثالث:** مقاطعة الحديث وتبادل الأدوار، **البعد الرابع:** السرد القصصي للمواقف والأحداث، **البعد الخامس** : التوقع وتصويب المحادثة، **البعد السادس** : المبادأة بالحديث، **البعد السابع** : التفاعل والتواصل الاجتماعى، **البعد الثامن** : النمطية فى الحديث ، كما يهدف هذا المقياس إلى تحديد مستويات الضعف فى هذه المهارات والدرجات المحدِدة لكل مستوى ، و قد مر بناء هذه المقياس بعدة خطوات وهى :

– الاطلاع على الأطر النظرية للكثير من الدراسات والبحوث التي تناولت مهارات اللغة البرجماتية لدى الأطفال والتلاميذ فى المرحلة الابتدائية، وكذلك الإطلاع على المقاييس التي إعدادها لهذا الشأن، وقد تم الإستعانة ببعضها فى بناء المقياس الحالى وهى كالأتى :

جدول (٩) المقاييس السابقة تقييم مستوى اللغة البرجماتية فى عمر تلاميذ المرحلة الابتدائية

المقياس	المكونات	عينة تقنين المقياس
مقياس تشخيص اضطربات اللغة البرجماتية لدى الأطفال إعداد: عبدالعزيز الشخص، محمود طنطاوى ، رضا خيرى(٢٠١٥)	يتكون من (٦٥) عبارة مقسمين على خمسة أبعاد وهى: البداية غير الملائمة للحديث ، ضعف التماسك المركزي ،اللغة النمطية ، قصور استخدام السياق الحوارى أثناء الحديث، عدم الألفة أثناء الحديث	أطفال من عمر ٦-١٢ سنوات من الصف الأول وحتى السادس الإبتدائى
مقياس تشخيص اضطراب اللغة البرجماتية لدى الأطفال إعداد : هيلاند وهيلمان (٢٠٠٧) ترجمة وتقنين : مى الصيادى واروى الفهد (٢٠١٨)	يتكون المقياس من (٣٨) عبارة موزعة على خمسة أبعاد هى: البدء غير المناسب،الترابط، اللغة النمطية،استخدام السياق ، العلاقة	أطفال من عمر ٦-١١ سنوات من الملتحقين بعدد من المدارس الابتدائية والمراكز بالرياض .
مقياس تشخيص اضطراب اللغة البرجماتية لدى الأطفال ذوى متلازمة اسبرجر إعداد:رضوى الشيمى، بسمة العتيبى(٢٠٢٠)	يتكون من (٢٢) عبارة موزعين على ستة أبعاد وهى : التواصل اللفظى وغير اللفظى ، التفاعل الاجتماعى ، السلوكيات والاهتمامات ، القدرات العقلية والمعرفية	أطفال من عمر ٩ – ١٢ من الأطفال ذوى متلازمة اسبرجر .
مقياس اللغة البرجماتية للأطفال إعداد : عادل محمد (٢٠٢٠)	يتكون من (٤٢) عبارة موزعين على ستة أبعاد وهى أسلوب وأنماط الكلام واستخداماتها ، إتساق قواعد وظائف الكلام ، المعارف اللغوية بجوانب المحادثة، الاتساق المعرفية واستخدام اللغة، السلوكيات اللغوية غير اللفظية، استخدام اللغة للتواصل	أطفال من عمر ٦-٨ سنوات من المستوى الاول والثانى برياض الأطفال
مقياس اضطراب اللغة البرجماتية للأطفال ذوى الإعاقة العقلية البسيطة إعداد : أشواق حسين (٢٠٢٢)	يتكون المقياس من (٣٠) موقفاً مصوراً موزعين على ثلاثة أبعاد وهم: فهم المواقف الاجتماعية ، قواعد وتسلسل المحادثة ، الاستدلال الاجتماعى	أطفال من عمر ١٠ -١٢ من الأطفال ذوى الإعاقة العقلية البسيطة.

– يتضح من جدول (٩) ندرة مقاييس تقييم مستوى اللغة البرجماتية لدى الأطفال العادين و ذوي التأخر اللغوي (فى حدود معرفة الباحث) ، و التي لا تتناسب مع الفئة العمرية (٦-٩) والبيئة المحلية (البيئة المصرية) ومع طبيعة عينة البحث الحالى(تلاميذ المرحلة الابتدائية المتأخرين لغوياً)، باستثناء مقياس تشخيص اضطربات اللغة البرجماتية لدى الأطفال (إعداد: عبدالعزيز الشخص ، محمود طنطاوى ، رضا خيرى، ٢٠١٥) والذى يهدف إلى كشف شدة اضطراب اللغة البرجماتية لدى الأطفال وليس مستوى المهارة البرجماتية، ومن هنا كانت أهمية بناء المقياس الحالى كمحاولة جادة للوقوف على مستوى اللغة البرجماتية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية العادين وذوي التأخر اللغوي.

– فى ضوء ما سبق تم بناء الصورة الأولية من مقياس تقييم مستوى اللغة البرجماتية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية فى صورة (٩٨) عبارة ، تم عرض هذه الصورة من المقياس على

مجموعة من الأساتذة المتخصصين فى مجال علم النفس التربوى والصحة النفسية والتربية الخاصة والتخاطب وعددهم (٧) ، للتأكد من مدى ملائمة المقياس وأبعاده و صياغة بنوده وعباراته للغرض الذى تم إعداده من أجلة صحة ، وقد أسفرت أرائهم عن تعديل صياغة بعض العبارات وإضافة بعضها ، وقد إتفاق ٨٥ % من المحكمين على صلاحية المقياس للتطبيق.

إجراءات تقنين المقياس :

- **الخصائص السيكومترية لمقياس تقييم مستوى اللغة البرجماتية:**

قام الباحث بإيجاد معاملات الصدق والثبات لمقياس تقييم مستوى اللغة البرجماتية على عينة قوامها (ن = ٣٣٨) تلميذ وتلميذة من تلاميذ المرحلة الابتدائية الملتحقين بالصف الأول حتى الصف الرابع الإبتدائى بعدد من مدارس التعليم الأساسي التابعة لإدراة سنورس التعليمية بمحافظة الفيوم، وإدارة ميت غمر بمحافظة الدقهلية، ممن تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٦ – ٩) سنوات، وبالاستعانة بالأخصائيين النفسين بهذه المدارس وبمجموعة عددها (١٠) من طلاب الدراسات العليا ممن لديهم خبرة فى تطبيق المقاييس تحت إشراف الباحث، وكانت على النحو الآتى:

جدول (١٠) توزيع عينة الخصائص السيكومترية لمقياس تقييم اللغة البرجماتية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

م	اسم المدرسة	عدد التلاميذ	ذكور	إناث
١	مصطفى كامل للتعليم الأساسي	٥٠	٢٤	٢٦
٢	مجمع مدارس سنورس	٤٨	٢٦	٢٢
٣	ابهيت الحجر الابتدائية	٥٥	٢٧	٢٨
٤	الشهيد على روبى الابتدائية	٥٣	٣٢	٢١
٥	الشهداء الابتدائية	٥٠	٣٤	١٦
٦	الجلاء الابتدائية	٤٧	٢٣	٢٤
٧	مجدى العجمى الابتدائية	٣٥	١٩	١٦

الصدق العاملي :

قام الباحث بإجراء التحليل العاملي الإستكشافى لبنود المقياس وذلك بتحليل المكونات الرئيسية، و التدوير المتعامد المحاور **بطريقة الفاريمكس** Varimax Rotation و طبقاً لمحك كايزر، حيث تم الاعتماد على التشبعات الأعلى من أو مساوية ل(٠,٣٠) ورفض الفقرات ذات التشبع الأقل أو المتشبعة على أكثر من عامل لتنقية المقياس، وأوضحت نتائج التحليل العاملي عن

تشبعات البنود بثمانى عوامل الجذر الكامن لهم أكبر من الواحد الصحيح طبقاً لمحك كايزر وهى ذات دلالة إحصائياً، ويوضح جدول (١١) التشبعات الخاصة بهذه العوامل بعد التدوير.

جدول (١١) المصفوفة العاملية بطريقة المكونات الرئيسية بالتدوير المتعامد بالفاريمكس لمقياس تقييم مستوى اللغة البرجماتية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (ن = ٣٣٨)

البند	العامل الاول	قيم الشيوع	البند	العامل الثاني	قيم الشيوع	البند	العامل الثالث	قيم الشيوع	البند	العامل الرابع	قيم الشيوع	البند	العامل الخامس	قيم الشيوع
٦٦	٠,٩٠٢	٠,٩٢٧	٣١	٠,٨٩٢	٠,٨٩٦	٧١	٠,٨٣٩	٠,٩٠٢	٨٥	٠,٨٣٤	٠,٨٦٣	٥٦	٠,٩٠٧	٠,٩١٠
٩٣	٠,٨٩٣-	٠,٩٣٨	٦٧	٠,٨٤١	٠,٨٢٥	٣٨	٠,٧٩٤	٠,٩٤٢	٨٨	٠,٨١٧	٠,٨٨٠	٣٤	٠,٧٢٩	٠,٨٨١
٣٠	٠,٨٦٦	٠,٩٥٢	٦٣	٠,٧٧٩	٠,٨٦٩	٧٨	٠,٦٨٠	٠,٨٧٦	٧٢	٠,٦٥٨	٠,٥٩٨	٧٠	٠,٦٨٨	٠,٩٢٠
٢٩	٠,٨٦١	٠,٩٢٥	٢٣	٠,٧٠٧	٠,٩٠٧	٧٥	٠,٦٧٩	٠,٨٤٩	٨١	٠,٦٤٦	٠,٨٨٢	٢٢	٠,٦٥٥-	٠,٩٠٠
٢٦	٠,٨٥٩	٠,٩٣٦	٣٣	٠,٦٢٣	٠,٨٨٢	٦٩	٠,٦٤٤	٠,٧٤٠	٩٠	٠,٦٣٤	٠,٨٢٣	٩٢	٠,٦٢٨	٠,٨٩٧
٣٧	٠,٨٥٨	٠,٨٦٠	١٥	٠,٦١٨	٠,٩١٥	٥٥	٠,٦٣٨	٠,٨٦٤	٤٢	٠,٥٨٩	٠,٩٠٣	٤٠	٠,٦٢٢	٠,٨٩٩
٨٢	٠,٨٢٥	٠,٩٤٤	٣٦	٠,٦٠٨	٠,٩١٠	٨٤	٠,٦٣٠	٠,٨٨٨	٩٨	٠,٥٣٨-	٠,٧٦٨	٨٣	٠,٦٢١	٠,٨٢١
٢٨	٠,٨٠٨	٠,٩٣٦	٥٨	٠,٥٩٧	٠,٩٢٠	٦٥	٠,٥٩٢	٠,٨٧٢	الجذر الكامن		٨,٢٣٠	١٣	٠,٥٨٢-	٠,٨٩٦
٧٧	٠,٨٠٥	٠,٩٣٩	٢٧	٠,٥٩٦	٠,٧٦٨	٣٥	٠,٥٨٠	٠,٩٢٣	التباين الارتباطي		٨,٣٩٨	٨٩	٠,٥٥٤	٠,٨٧٦
٤٤	٠,٨٠٠	٠,٩٠٥	٤٨	٠,٥٨٢	٠,٩٣١	٩٧	٠,٥٣٢-	٠,٨٨٣	البند	العامل الثالث عشر	قيم الشيوع	٤٦	٠,٥٢٣-	٠,٩٠١
٦٢	٠,٧٩٥	٠,٩٤٦	٥٣	٠,٥٧٣	٠,٩٠٣	الجذر الكامن		١١,٤٩٥	الجذر الكامن		١,١٧٥	الجذر الكامن		٦,١٦٧
٧٣	٠,٧٩٤	٠,٨٩٦	٨٧	٠,٥٢٠-	٠,٨١٦	التباين الارتباطي		١١,٧٣٠	التباين الارتباطي		١,١٩٩	التباين الارتباطي		٦,٢٩٣
٤٣	٠,٧٨٨	٠,٨٧١	١٠	٠,٥٠٩	٠,٧٩٠	البند	العامل الثامن	قيم الشيوع						
١٩	٠,٧٨٥	٠,٩٣٧	الجذر الكامن		١٣,٠١١	٦٨	- ٠,٨٣٧	٠,٨٢٠						
٤٧	٠,٧٧٢	٠,٩٣٤	التباين الارتباطي		١٣,٢٧٧	١٧	٠,٧٠٣	٠,٩٢٩						
٧٤	٠,٧٦٤	٠,٩١٧	البند	العامل السادس	قيم الشيوع	٣٩	٠,٦٥٣-	٠,٨٥٠						
٦٠	٠,٧٤٣-	٠,٩٤٠	١٢	٠,٨٧٢	٠,٩١٤	الجذر الكامن		٢,٨٤٩						
٨٠	٠,٧٢٦	٠,٨١٦	١١	٠,٨٠٣	٠,٨٩٩	التباين الارتباطي		٢,٩٠٧						
٩	٠,٧٢٣	٠,٩١٩	٩٦	٠,٧٨٠-	٠,٨٧٨	البند	العامل التاسع	قيم الشيوع						
٧٩	٠,٧١٨	٠,٨٣٨	٣٢	٠,٦٦٥	٠,٨٨٤	٢٠	٠,٧٢١	٠,٧٦١						
٢٤	٠,٦٩٨	٠,٨٩٠	٢١	٠,٥٨٣	٠,٩١٤	الجذر الكامن		٢,١٢٤						
٨٦	٠,٦٧١-	٠,٩٠٦	الجذر الكامن		٥,٨٣١	التباين الارتباطي		٢,١٦٨						
٩٤	٠,٦٧٠	٠,٩٣٣	التباين الارتباطي		٥,٩٥٠	البند	العامل العاشر	قيم الشيوع						
٥٩	٠,٦٢٦-	٠,٩١٠	البند	العامل السابع	قيم الشيوع	٦١	٠,٦٦٨	٠,٨٥٤						
٤١	٠,٦١٠	٠,٨٧٧	٢	٠,٨٦٥	٠,٨٠٧	الجذر الكامن		١,٥٤٧						
٧٦	٠,٦٠٠	٠,٩١٨	٤	٠,٨٦٣	٠,٨٠٩	التباين الارتباطي		١,٥٧٨						
١٨	٠,٥٧٥-	٠,٩٥٦	١	٠,٧٨٥	٠,٧٦٢	البند	العامل الحادي عشر	قيم الشيوع						
٥٢	٠,٥٩٦-	٠,٨٦٥	٣	٠,٧٨٣	٠,٧٥٨	الجذر الكامن		١,٣٧٣						
٥١	٠,٥٢٠	٠,٩٠٠	٥	٠,٧٥٠	٠,٦٢٦	التباين الارتباطي		١,٤٠١						
٨	٠,٥١٩	٠,٥٧٦	٦	٠,٧٢٧	٠,٥٨٦	البند	العامل الثاني عشر	قيم الشيوع						
الجذر الكامن		٢٤,٨٥٤	٧	٠,٥٩٣	٠,٤٧٨	٤٥	٠,٧٩٩	٠,٧٩٢						
التباين الارتباطي		٢٥,٣٦١	الجذر الكامن		٤,٦٥٠	الجذر الكامن		١,٢٢٤						
			التباين الارتباطي		٤,٧٤٥	التباين الارتباطي		١,٢٤٩						

يوضح جدول (١١) أن قيم تشبع جميع الفقرات دالة إحصائياً، حيث أن كل منها أكبر من (٠,٣٠) على محك جيلفورد، ومن خلال إجراء التحليل العاملي الاستكشافى للمصفوفة العاملية باستخدام طريقة فاريمكس للمقياس توزعت الفقرات على(١٣) بعد، منهم (٨) أبعاد مقبولة مستوفيه للشروط وهى :

جدول (١٢) توزيع الفقرات على الأبعاد المقبولة

البعد	الأول		الثاني		الثالث		الرابع	
عدد الفقرات	٣٠		١٣		١٠		٧	
	الجذر الكامن	٢٤,٨٥٤	الجذر الكامن	١٣,٠١١	الجذر الكامن	١١,٤٩٥	الجذر الكامن	٨,٢٣٠
	التباين الارتباطي	٢٥,٣٦١	التباين الارتباطي	١٣,٢٧٧	التباين الارتباطي	١١,٧٣٠	التباين الارتباطي	٨,٣٩٨
البعد	الخامس		السادس		السابع		الثامن	
عدد الفقرات	١٠		٥		٧		٣	
	الجذر الكامن	٦,١٦٧	الجذر الكامن	٥,٨٣١	الجذر الكامن	٤,٦٥٠	الجذر الكامن	٢,٨٤٩
	التباين الارتباطي	٦,٢٩٣	التباين الارتباطي	٥,٩٥٠	التباين الارتباطي	٤,٧٤٥	التباين الارتباطي	٢,٩٠٧

وتم رفض الأبعاد رقم (٩ ، ١٠ ، ١١ ، ١٢، ١٣) وحذفها وحذف الفقرات المشبعة بها نظراً لعدم تحقق شرط من شروط قبول البعد (أن تتشبع ثلاثة فقرات على كل بعد على الأقل) ، وحذف الفقرات (١٤، ١٦، ٢٠، ٢٥ ، ٤٥ ،٤٩ ، ٥٠ ، ٥٤ ، ٥٧ ، ٦١ ، ٦٤ ،٩١ ، ٩٥) لعدم انتمائها لأي بعد أو لانتمائها لإبعاد محذوفة.

ثبات المقياس : تم حساب ثبات المقياس بعدة طرق وهى :

أ) معامل ثبات ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha :

تم حساب معامل الثبات لمقياس تقييم مستوى اللغة البرجماتية لتلاميذ المرحلة الابتدائية باستخدام طريقة ألفا كرونباخ لجميع أبعاد المقياس ، حيث بلغت قيمته (٠,٩٢٣) ، مما يدل على إرتفاع معامل ثبات المقياس.

ب) طريقة التجزئة النصفية Split-Half :

تم حساب معامل الثبات لمقياس تقييم مستوى اللغة البرجماتية لتلاميذ المرحلة الابتدائية باستخدام طريقة التجزئة النصفية لجميع أبعاد المقياس ، العلاقة بين نصفى المقياس بلغت (٠,٨٨٤) ، وبعد تصحيح أثر الطول بمعادلة سبيرمان برون بلغت قيمته (٠,٩٣٩) وقيمة جيتمان (٠,٩٣٢) ، مما يدل على ارتفاع معامل ثبات المقياس .

ج) طريقة إعادة الاختبار :

تم إعادة تطبيق المقياس على(٨٥) تلميذ وتلميذة بعد فترة زمنية أسبوعين ، وقد بلغ معامل ارتباط بيرسون (٠,٩٢٣).

وصف الصورة النهائية للمقياس :

يتكون مقياس تقييم مستوى اللغة البرجماتية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية فى صورته النهائية من (٨٥) عبارة، تتوزع على ثمانية أبعاد: **البعد الأول:** السياق الاجتماعى والاستدلالي للحديث وتتضمن (٣٠) عبارة إيجابية ماعدا عبارة رقم (٢، ١٧،٢٢ ، ٢٤ ، ٢٧ ، ٢٨) فهم عبارات سلبية ، **البعد الثانى:** الترابط السياقي للموضوع وتتضمن (١٣) عبارة إيجابية ماعدا عبارة رقم (٤١، ٤٣) فهم عبارات سلبية، **البعد الثالث:** مقاطعة الحديث وتبادل الأدوار ويتضمن (١٠) عبارات إيجابية ماعدا عبارة رقم (٥٣) فهى عبارة سلبية، **البعد الرابع:** السرد القصصي للمواقف والأحداث ويتضمن (٧) عبارات إيجابية ماعدا عبارة رقم (٦٠) فهى عبارة سلبية، **البعد الخامس:** التوقع وتصويب المحادثة ويتضمن (١٠) عبارات إيجابية ماعدا عبارة رقم (٦٤، ٦٨،٧٠) فهى عبارات سلبية ، **البعد السادس:** المبادأة بالحديث ويتضمن (٥) عبارات، **البعد السابع:** التفاعل والتواصل الاجتماعى ويتضمن (٧) عبارات ، **البعد الثامن:** النمطية فى الحديث ويتضمن (٣) عبارات عبارة إيجابية وعبارة رقم (٨٣، ٨٥) عبارتين سلبيتين، يتم تطبيق المقياس الحالى بشكل فردى على ثلاث خطوات : **الخطوة الأولى** من خلال ملاحظة مهارات الطفل فى استخدام اللغة على مدار اليوم الدراسى من قِبل الأخصائى النفسى أو معلم الفصل حيث يتم تسجيل البيانات بدقة وموضوعية لتوحيد الشكل النهائى لإستجابات الطفل خلال فترة الملاحظة ، **الخطوة الثانية** من خلال إجراء مقابلة مع ولى الأمر للتعرف على شكل مهارات اللغة البرجماتية فى بيئة الطفل من وجهة نظر ولى الأمر، حيث يقرأ القائم بالتطبيق عبارات المقياس جيداً بصوت مسموع على ولى الأمر ، ويتأكد من فهم المُقدر (ولى الأمر) لما يُقصد من العبارة ، ثم يحدد درجة ومدى انطباق كل عبارة على الطفل ، تبعاً لمقياس متدرج الشدة ينحصر فى ثلاثة مؤشرات (دائما ، أحياناً ، أبداً) تُقدر لهم درجات (٣، ٢، ١) على التوالى ، **الخطوة الثالثة** حيث يتم فيها المقارنة بين ملاحظة المختص وتقدير ولى الأمر لوضع التصور النهائى لمستوى المهارة ، ويتراوح المدى الكمى الدرجة النهائية للمقياس ما بين ١ إلى ٢٥٥ درجة ، حيث يدل حصول الطفل على درجة من (١٧١:

٢٥٥) على مستوى مرتفع من اللغة البرجماتية ويدل الحصول على درجة من (١: ٩٠) على تدنى مستوى اللغة البرجماتية لدى التلاميذ ، وبناء على ما تم عرضه من خصائص سيكومترية للمقياس، يمكن الثقة فى الدرجة التي سوف يحصل عليها الطفل وأنها معبرة عن مستواه الفعلى.

رابعاً : خطوات البحث :

- قام الباحث بالاطلاع على الأدبيات والأطر النظرية المرتبطة بمتغيرات البحث ومن ثم تصميم وبناء أدوات البحث .
- قام الباحث بتقنين أدوات البحث على مجموعة من تلاميذ المرحلة الابتدائية، للتأكد من الخصائص السيكومترية لها وصلاحيتها للتطبيق .
- قام الباحث باختيار عينة البحث من أكثر من مدرسة من مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الفيوم، ومحافظة الدقهلية وفق معايير وخطوات محددة.
- تطبيق مقياس التماسك المركزي و مقياس تقييم مستوى اللغة البرجماتية على تلاميذ المرحلة الابتدائية العادين والمتأخرين لغويًا .
- تفريغ البيانات ومن ثم تحليلها للوصول إلى نتائج البحث ومناقشتها ، ثم تقديم بعض التوصيات والبحوث المقترحة.

خامساً : المعالجة الإحصائية :

من خلال برنامج (SPSS V.٢٢) الإحصائى تم استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية البارامترية التي تناسبت مع طبيعة البحث عند تحليل البيانات وهى: معامل ثبات ألفا كرونباخ، طريقة التجزئة النصفية، معامل ارتباط بيرسون، التحليل العاملي الإستكشافى، معامل الارتباط الخطى البسيط لبيرسون، معامل الانحدار المتعدد بطريقة ستيب ويز، اختبار تحليل التباين المتعدد ثنائى الاتجاه.

نتائج البحث ومناقشتها:

الفرض الأول: توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين درجات تلاميذ المرحلة الابتدائية المتأخرين لغويًا فى مقياس مهام التماسك المركزي وأبعاده ودرجاتهم فى مقياس تقييم مستوى اللغة البرجماتية وأبعاده ، وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب معامل

الارتباط الخطى البسيط لبيرسون بين مهام التماسك المركزي و مهارات اللغة البرجماتية كما هو موضح بالجدول التالى:

جدول (١٣) معاملات الارتباط بين مهام التماسك المركزي و مهارات اللغة البرجماتية

مهام التماسك المركزي & مهارات اللغة البرجماتية	المهام البصرية المكانية	المهام السمعية اللغوية	المهام اللغوية غير اللفظية	الدرجة الكلية لمهام التماسك المركزي
السياق الاجتماعى والاستدلالي للحديث	٠,٩١٠**	٠,٨٠٨**	٠,٧٩٩**	٠,٨٩٩**
الترابط السياقي للموضوع	٠,٧٨٦**	٠,٨٢٧**	٠,٧٠٤**	٠,٨٣٤**
مقاطعة الحديث وتبادل الأدوار	٠,٦١١**	٠,٦٦٧**	٠,٦٤٤**	٠,٦٦٩ **
السرد القصصي للمواقف والأحداث	٠,٦٧٨**	٠,٧٧٩**	٠,٤٧٨**	٠,٧٣٤ **
التوقع وتصويب المحادثة	٠,٩١٤**	٠,٨٧٨**	٠,٧٢٨**	٠,٩٢٣**
المبادأة بالحديث	٠,٨٢٥**	٠,٨٣٢**	٠,٦٧٢**	٠,٨٥٢**
التفاعل والتواصل الاجتماعى	٠,٣٣١**	٠,١٦٨**	٠,٤١٦**	٠,٢٨٦**
النمطية فى الحديث	-٠,٦٢٦**	-٠,٤٦٦**	-٠,٤٧٠**	-٠,٥٧٠**
الدرجة الكلية للغة البرجماتية	٠,٩٤٣**	٠,٨٩١**	٠,٨٢٣**	٠,٩٥٤**

(*) دالة عند مستوى (٠,٠٥) (**) دالة عند مستوى (٠,٠١)

ويتضح من الجدول (١٣) وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى دالة (٠,٠١) بين المهام البصرية المكانية وجميع مهارات اللغة البرجماتية والدرجة الكلية لها، ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى دالة (٠,٠١) بين المهام اللغوية غير اللفظية وجميع مهارات اللغة البرجماتية والدرجة الكلية لها، ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى دالة (٠,٠١) بين المهام السمعية اللغوية و مهارات اللغة البرجماتية والدرجة الكلية لها ، ووجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)، (٠,٠١) بين مهام التماسك المركزي وبين مهارة النمطية فى الحديث من مهارات اللغة البرجماتية.

مناقشة نتائج الفرض الأول :

يتضح من نتائج الفرض الأول وجود علاقة ارتباطية بين الدرجة الكلية لمهام التماسك المركزي و مستوى اللغة البرجماتية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المتأخرين لغويًا، ويرى الباحث أن هذه النتيجة جاءت منطقية جداً حيث أن مهام التماسك المركزي مرتبطة بقدرة كل تلميذ على تنظيم ومعالجة ودمج المعلومات التي يتم استقبالها من البيئة المحيطة من أجل الوصول إلى فهم المعاني والتفسير الكلى لها تبعاً لسياق الذى تحدث فيه والتعرف على مشاعر ونوايا

الأخرين من خلال بعض المهام البصرية المكانية والمهام السمعية اللغوية والمهام اللغوية غير اللفظية، والتي يتسم بها التلاميذ الذين لديهم القدرة على فهم السياق الاجتماعى والاستدلالي للحديث ، وخلق الترابط السياقي للموضوع ، ولديهم القدرة على مقاطعة الحديث وتبادل الأدوار والسرد القصصي للمواقف والأحداث بشكل مناسب، والقدرة على التوقع وتصويب المحادثة والمبادأة بالحديث والتفاعل والتواصل الاجتماعى، على عكس النمطية فى الحديث مما يجعل الارتباط بين مهام التماسك المركزي والنمطية فى الحديث ارتباطاً سلبياً.

أما عن ارتباط المهام البصرية المكانية والمهام السمعية اللغوية والمهام اللغوية غير اللفظية إيجابياً بجميع مهارات اللغة البرجماتية وارتباطها سلباً بالنمطية فى الحديث، فقد اتفقت نتائج بعض الدراسات مع ما أسفرت عنه نتائج هذا الفرض فعلى سبيل المثال دراسة (Ketelaars et al.,٢٠١٢) والتي أسفرت نتائجها عن وجود علاقة ارتباطية بين المهارات اللغوية والكفاءة السردية و مهام التماسك و نظرية العقل والوظائف التنفيذية لدى عينة من الأطفال ذوى ضعف اللغة البراجماتية، ودراسة (٢٠٠٣) Ingerith &Skye والتي أوضحت نتائجها وجود علاقة ارتباطية بين ضعف مهام التماسك المركزي وضعف مستوى اللغة البرجماتية لدى الأطفال ، ودراسة أية جاد (٢٠٢١) والتي تؤكد على وجود علاقة بين مهام التماسك المركزي ومستوى اللغة البرجماتية من خلال ما توصلت إليه نتائجها من فاعلية برنامج قائم على مهام نظرية التماسك المركزي لتخفيف حدة اضطراب وضعف اللغة البراجماتية لدى عينة من الأطفال ذوى فرط الحركة ونقص الانتباه، ودراسة (٢٠١٣) Filippello, Marino &Oliva والتي توصلت نتائجها إلى وجود علاقة بين ضعف مهام التماسك المركزي و ضعف مهارة الاستدلال البراجماتى لدى الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد والأطفال ذوى فرط الحركة المصحوب بنقص الانتباه، ودراسة(٢٠٢٠),Wienke, Maureen & Gerhild والتي أشارت نتائجها إلى الوصول إلى التماسك العام والخاص من خلال عرض نصوص سردية وروايات قصيرة سمعياً لدى مجموعة من الأطفال فى سن (٨) سنوات، مما تأكد وجود علاقة بين مهام التماسك المركزي وبعض مهارات اللغة البراجماتية ، ودراسة (٢٠٠٩) Lanter & Elizabith التي هدفت إلى دراسة العلاقة بين اللغة البراجماتية والسلوك الوجدانى والانفعالى لدى الأطفال ، والتعرف على جوانب القصور الناتجة عن ضعف اللغة البراجماتية ،وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٠) طفل، وقد أسفرت نتائجها عن وجود علاقة بين ضعف مهارات اللغة البراجماتية

واضطراب السلوك الوجدانى والانفعالى لدى أطفال ما قبل المدرسة، ودراسة (Ketelaars ٢٠١٥) والتي أشارت نتائجها إلى وجود علاقة بين قصور مهارات اللغة البراجماتية بقصور الكفاءة السردية والتي ترتبط بالأداء التنفيذى وتماسك للغة .

الفرض الثانى : يمكن التنبؤ بمستوى اللغة البرجماتية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المتأخرين لغويًّا من مهام التماسك المركزي ، وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث أولاً بالتحقق من وجود علاقة بين مهام التماسك المركزي ومستوى اللغة البرجماتية من خلال الفرض الأول، حيث أن من شروط الانحدار الخطى وجود علاقة خطية بين المتغيرين (المستقل والتابع)، ولذلك قام الباحث بمعرفة طبيعة العلاقة بين كل مهمة من مهام التماسك المركزي واللغة البرجماتية من خلال حساب معامل الارتباط الخطى البسيط لبيرسون كما هو موضح بالفرض الأول.

ثم قام الباحث بالتحقق من صحة الفرض الثانى من خلال استخدام معامل الانحدار المتعدد بطريقة ستيب ويز من أجل التوصل إلى معادلة خطية تربط بين عدة متغيرات إحداها مستقل أو متنبئ (مهام التماسك المركزي) والأخر تابع (مستوى اللغة البرجماتية).

(أ) **التنبؤ بمستوى اللغة البرجماتية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المتأخرين لغويًّا من خلال مهام التماسك المركزي**

أسفرت نتائج تحليل الانحدار عن إدراك المهام البصرية المكانية فى الخطوة الأولى باعتبارها أقوى المتغيرات المستقلة تأثيراً على المتغير التابع (الدرجة الكلية لمستوى اللغة البرجماتية)، وفى الخطوة الثانية تم إدراك المهام اللغوية غير اللفظية باعتباره ثانى أقوى المتغيرات تأثيراً، وفى الخطوة الثالثة تم إدراك المهام السمعية اللغوية باعتبارها ثالث أقوى المتغيرات تأثيراً على المتغير التابع، وتتضح النتائج فى الجداول الأتية :

جدول (١٤) ملخص نموذج تحليل الانحدار المتعدد حسب أهمية تأثير المتغيرات المستقلة على المتغير التابع (مستوى اللغة البرجماتية)

المتغير	معامل الارتباط (ر)	معامل التحديد ر٢
المهام البصرية المكانية	٠,٩٤٣	٠,٨٨٩
المهام اللغوية غير اللفظية	٠,٩٥٨	٠,٩١٨
المهام السمعية اللغوية	٠,٩٦١	٠,٩٢٤

يتضح من جدول (١٤) أن معامل الارتباط المتعدد (معامل التحديد) فى الخطوة الثالثة يساوى (٠,٩٢٤) وذلك فى حالة النموذج الذى يحتوى على المتغيرات الثلاثة (المهام البصرية المكانية، المهام اللغوية غير اللفظية، المهام السمعية اللغوية)، وهذا يعنى أن هذه المهام الثلاثة يفسروا (٩٢,٤%) من التباين الكلى للدرجة الكلية لمستوى اللغة البرجماتية .

جدول (١٥) : نتائج تحليل التباين

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
الانحدار	١٣٢٥٥٥,٤٧١	٣	٤٤١٨٥,١٥٧	١٢٢٤,٤٤٠	٠,٠٠١
البواقى	١٠٨٦١,٨٨٦	٣٠١	٣٦,٠٨٦		
الكلى	١٤٣٤١٧,٣٥٧	٣٠٤			

يتضح من الجدول(١٥) أن قيمة ف دالة عند مستوى ٠,٠٠١ مما يشير إلى وجود تأثير دال إحصائياً لكل من المهام البصرية المكانية، المهام اللغوية غير اللفظية، المهام السمعية اللغوية فى التنبؤ بالدرجة الكلية لمستوى اللغة البرجماتية .

جدول (١٦) : معاملات الانحدار المتعدد لمتغيرات مهام التماسك المركزي

المتغير التابع	المتغيرات المستقبلية	معامل الانحدار (المعامل البائى B)	الخطأ المعياري	قيمة بيتا B	قيمة " ت	الدلالة
الدرجة الكلية لمستوى اللغة البرجماتية	ثابت الانحدار	٧٣,٨٠٦	١,٢٥٦		٥٨,٧٥١	٠,٠٠١
	المهام البصرية المكانية	٢,٤٨٧	٠,١٤٥	٠,٦١٣	١٧,١٣٦	٠,٠٠١
	المهام اللغوية غير اللفظية	٤,٢٢٣	٠,٤٦٢	٠,٢٢٨	٩,١٥٠	٠,٠٠١
	المهام السمعية اللغوية	٠,٨٤٠	٠,١٦٧	٠,١٧٧	٥,٠٢٦	٠,٠٠١

يتضح من جدول (١٦) أن الثابت دال إحصائياً، وأن تأثير المتغيرات المستقلة الثلاثة دالة إحصائياً أيضاً ، ومن هذا يمكن صياغة معادلة الانحدار المتعدد التي تُعين على التنبؤ

بمستوى اللغة البرجماتية بمعلومية درجات التلاميذ فى المتغيرات المستقلة (المهام البصرية المكانية ، المهام غير اللفظية ، المهام السمعية اللغوية) بالصورة الأتية :

د.ك لمستوى المهارات البرجماتية =

٧٣,٨٠٦ + (٢,٤٨٧) م. البصرية المكانية + (٤,٢٢٣) م. اللغوية غير اللفظية + (٠,٨٤٠) م. السمعية اللغوية

ومن ثم يمكن القول إن يمكن التنبؤ بمستوى التلاميذ فى اللغة البرجماتية بمعلومية درجته فى المهام البصرية المكانية و المهام غير اللفظية و المهام السمعية اللغوية .

ب) التنبؤ بمستوى مهارة السياق الاجتماعى والاستدلالي للحديث لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المتأخرين لغويًا من خلال مهام التماسك المركزي .

أسفرت نتائج تحليل الانحدار عن إدراك المهام البصرية المكانية فى الخطوة الأولى باعتبارها أقوى المتغيرات المستقلة تأثيراً على المتغير التابع (السياق الاجتماعى والاستدلالي للحديث)، وفى الخطوة الثانية تم إدراك المهام اللغوية غير اللفظية بإعتباره ثانى أقوى المتغيرات تأثيراً على المتغير التابع ، ثم توقف البرنامج ولم يدرج المهام السمعية اللغوية نظراً لتأثيرها الضعيف غير الدال إحصائياً على المتغير التابع ، وتتضح فى الجداول الأتية :

جدول (١٧) : ملخص نموذج تحليل الانحدار المتعدد حسب أهمية تأثير المتغيرات المستقلة على المتغير التابع (السياق الاجتماعى والاستدلالي للحديث)

المتغير	معامل الارتباط (ر)	معامل التحديد ر٢
المهام البصرية المكانية	٠,٩١٠	٠,٨٢٧
المهام اللغوية غير اللفظية	٠,٩٢٦	٠,٨٥٨

يتضح من جدول (١٧) أن معامل الارتباط المتعدد (معامل التحديد) فى الخطوة الثانية يساوى (٠,٨٥٨) وذلك فى حالة النموذج الذى يحتوى على متغيرين (المهام البصرية المكانية، المهام اللغوية غير اللفظية)، وهذا يعنى أن هاتين المهامتين تفسران (٨٥,٨%) من التباين الكلى لمهارة السياق الاجتماعى والاستدلالي للحديث .

جدول (١٨) : نتائج تحليل التباين

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
الانحدار	٤٧٦٢٣,٦١٥	٢	٢٣٨١١,٨٠٧	٩٠٨,٨٠٩	٠,٠٠١
البواقى	٧٩١٢,٧٣٣	٣٠٢	٢٦,٢٠١		
الكلى	٥٥٥٣٦,٣٤٨	٣٠٤			

يتضح من جدول (١٨) أن قيمة ف دالة عند مستوى ٠,٠٠١ مما يشير إلى وجود تأثير دال إحصائياً لكل من (المهام البصرية المكانية، المهام اللغوية غير اللفظية) فى التنبؤ بمهارة السياق الاجتماعى والاستدلالي للحديث .

جدول (١٩) : معاملات الانحدار المتعدد لمتغيرات مهام التماسك المركزي

المتغير التابع	المتغيرات المستقبلية	معامل الانحدار (المعامل البائى B)	الخطأ المعياري	قيمة بيتا B	قيمة " ت	الدلالة
السياق الاجتماعى والاستدلالي للحديث	ثابت الانحدار	٨,١١٤	١,٠٢٢		٧,٩٣٦	٠,٠٠١
	المهام البصرية المكانية	١,٧٩٦	٠,٠٨٣	٠,٧١٢	٢١,٥٥٢	٠,٠٠١
	المهام اللغوية غير اللفظية	٣,٠٢٠	٠,٣٨٠	٠,٢٦٢	٧,٩٤٥	٠,٠٠١

يتضح من جدول (١٩) أن الثابت دال إحصائياً، وأن تأثير المتغيرين المستقلين دال إحصائياً أيضاً، ومن هذا يمكن صياغة معادلة الانحدار المتعدد التي تعين على التنبؤ بدرجة السياق الاجتماعى والاستدلالي للحديث بمعلومية درجات التلاميذ فى المتغيرين المستقلين (المهام البصرية المكانية ، المهام اللغوية غير اللفظية) بالصورة الآتية :

السياق الاجتماعى والاستدلالي للحديث = ٨,١١٤ + (١,٧٩٦) م. البصرية المكانية + (٣,٠٢٠) م. اللغوية غير اللفظية.

ومن ثم يمكن القول أنه يمكن التنبؤ بقدرة التلميذ على استخدام السياق الاجتماعى والاستدلالي للحديث بمعلومية درجته على المهام البصرية المكانية، والمهام اللغوية غير اللفظية.

ج) التنبؤ بمستوى مهارة الترابط السياقي للموضوع لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المتأخرين لغويًّا من خلال مهام التماسك المركزي .

أسفرت نتائج تحليل الانحدار عن إدراك المهام السمعية اللغوية فى الخطوة الأولى باعتبارها أقوى المتغيرات المستقلة تأثيراً على المتغير التابع (الترابط السياقي للموضوع) ، وفى الخطوة الثانية تم إدراك المهام اللغوية غير اللفظية بإعتباره ثانى أقوى المتغيرات تأثيراً على المتغير

التابع ، وفى الخطوة الثالثة تم إدراك المهام البصرية المكانية بإعتباره ثالث أقوى المتغيرات تأثيراً على المتغير التابع ، وتتضح فى الجداول الأتية:

جدول (٢٠) : ملخص نموذج تحليل الانحدار المتعدد حسب أهمية تأثير المتغيرات المستقلة على المتغير التابع (الترابط السياقي للموضوع)

المتغير	معامل الارتباط (ر)	معامل التحديد ر٢
المهام السمعية اللغوية	٠,٨٢٧	٠,٦٨٤
المهام اللغوية غير اللفظية	٠,٨٣٧	٠,٧٠١
المهام البصرية المكانية	٠,٨٤١	٠,٧٠٧

يتضح من جدول (٢٠) أن معامل الارتباط المتعدد(معامل التحديد) فى الخطوة الثالثة يساوى (٠,٧٠٧) وذلك فى حالة النموذج الذى يحتوى على المتغيرات الثلاثة (المهام السمعية اللغوية، المهام اللغوية غير اللفظية، المهام البصرية المكانية)، وهذا يعنى أن هذه المهام يفسروا (٧٠,٧%) من التباين الكلى لمهارة الترابط السياقي للموضوع.

جدول (٢١) : نتائج تحليل التباين

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
الانحدار	١٣٩٧,٠٧٦	٣	٤٦٥,٦٩٢	٢٤٢,٢٢٣	٠,٠٠١
البواقى	٥٧٨,٦٩٤	٣٠١	١,٩٢٣		
الكلى	١٩٧٥,٧٧٠	٣٠٤			

يتضح من جدول (٢١) أن قيمة ف دالة عند مستوى ٠,٠٠١ مما يشير إلى وجود تأثير دال إحصائياً لكل من (المهام السمعية اللغوية، المهام اللغوية غير اللفظية، المهام البصرية المكانية) فى التنبؤ بمهارة الترابط السياقي للموضوع .

جدول (٢٢) : معاملات الانحدار المتعدد لمتغيرات مهام التماسك المركزي

المتغير التابع	المتغيرات المستقبلية	معامل الانحدار (المعامل البائى B)	الخطأ المعياري	قيمة بيتا B	قيمة " ت	الدلالة
	ثابت الانحدار	١٥,٨٧٦	٠,٢٩٠		٥٤,٧٥٠	٠,٠٠١
الترابط السياقي للموضوع	المهام السمعية اللغوية	٠,٣٠٥	٠,٠٣٩	٠,٥٤٩	٧,٩١٠	٠,٠٠١
	المهام اللغوية غير اللفظية	٠,٣٤٤	٠,١٠٧	٠,١٥٨	٣,٢٢٥	٠,٠٠١
	المهام البصرية المكانية	٠,٠٨٦	٠,٠٣٣	٠,١٨٠	٢,٥٦٠	٠,٠٠١

يتضح من جدول (٢٢) أن الثابت دال إحصائياً ، وأن تأثير المتغيرات المستقلة الثلاثة دالة إحصائياً أيضاً ، ومن هذا يمكن صياغة معادلة الانحدار المتعدد التي تعين على التنبؤ بدرجة الترابط السياقي للموضوع بمعلومية درجات التلاميذ فى المتغيرات المستقلة (المهام السمعية اللغوية، المهام اللغوية غير اللفظية، المهام البصرية المكانية) بالصورة الآتية :

الترابط السياقي للموضوع = ١٥,٨٧٦ + (٠,٣٠٥) م. السمعية اللغوية + (٠,٣٤٤) م. اللغوية غير اللفظية + (٠,٠٨٦) م. البصرية المكانية .

ومن ثم يمكن القول أنه يمكن التنبؤ بقدرة التلميذ على استخدام الترابط السياقي للموضوع بمعلومية درجته على المهام السمعية اللغوية، المهام اللغوية غير اللفظية، المهام البصرية المكانية .

د) التنبؤ بمستوى مهارة مقاطعة الحديث وتبادل الأدوار لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المتأخرين لغويًّا من خلال مهام التماسك المركزي .

أسفرت نتائج تحليل الانحدار عن إدراك المهام السمعية اللغوية فى الخطوة الأولى باعتبارها أقوى المتغيرات المستقلة تأثيراً على المتغير التابع (مقاطعة الحديث وتبادل الأدوار) ، وفى الخطوة الثانية تم إدراك المهام اللغوية غير اللفظية بإعتباره ثانى أقوى المتغيرات تأثيراً على المتغير التابع ، ثم توقف البرنامج ولم يدرج المهام البصرية المكانية نظراً لتأثيرها الضعيف غير الدال إحصائياً على المتغير التابع ، وتتضح فى الجداول الأتية :

جدول (٢٣) : ملخص نموذج تحليل الانحدار المتعدد حسب أهمية تأثير المتغيرات المستقلة على المتغير التابع (مقاطعة الحديث وتبادل الأدوار)

المتغير	معامل الارتباط (ر)	معامل التحديد ر٢
المهام السمعية اللغوية	٠,٦٦٧	٠,٤٤٥
المهام اللغوية غير اللفظية	٠٧٠٢	٠,٤٩٣

يتضح من جدول (٢٣) أن معامل الارتباط المتعدد (معامل التحديد) فى الخطوة الثانية يساوى (٠,٤٩٣) وذلك فى حالة النموذج الذى يحتوى على المتغيرين (المهام السمعية اللغوية، المهام اللغوية غير اللفظية)، وهذا يعنى أن هذه المهام يفسروا (٤٩,٣%) من التباين الكلى لمهارة مقاطعة الحديث وتبادل الأدوار.

جدول (٢٤) : نتائج تحليل التباين

C	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
الانحدار	٤٦٧,٦٢٥	٢	٢٣٣,٨١٣	١٤٦,٨٠٨	٠,٠٠١
البواقى	٤٨٠,٩٧٨	٣٠٢	١,٥٩٣		
الكلى	٩٤٨,٦٠٣	٣٠٤			

يتضح من جدول (٢٤) أن قيمة ف دالة عند مستوى ٠,٠٠١ مما يشير إلى وجود تأثير دال إحصائياً لكل من (المهام السمعية اللغوية، المهام اللغوية غير اللفظية) فى التنبؤ بمهارة مقاطعة الحديث وتبادل الأدوار.

جدول (٢٥) : معاملات الانحدار المتعدد لمتغيرات مهام التماسك المركزي

المتغير التابع	المتغيرات المستقبلية	معامل الانحدار (المعامل البائى B)	الخطأ المعياري	قيمة بيتا B	قيمة " ت	الدلالة
مقاطعة الحديث وتبادل الأدوار	ثابت الانحدار	١٤,٤٥١	٠,٢٥٥		٥٦,٧٨٠	٠,٠٠١
	المهام السمعية اللغوية	٠,١٦٢	٠,٠٢٤	٠,٤٢١	٦,٨٤٦	٠,٠٠١
	المهام اللغوية غير اللفظية	٠,٤٩٦	٠,٠٩٢	٠,٣٣٠	٥,٣٦٥	٠,٠٠١

يتضح من جدول (٢٥) أن الثابت دال إحصائياً ، وأن تأثير المتغيرين المستقلين دال إحصائياً أيضاً ، ومن هذا يمكن صياغة معادلة الانحدار المتعدد التي تعين على التنبؤ بدرجة مقاطعة الحديث وتبادل الأدوار بمعلومية درجات التلاميذ فى المتغيرات المستقلة (المهام السمعية اللغوية، المهام اللغوية غير اللفظية) بالصورة الآتية :

مقاطعة الحديث وتبادل الأدوار = ١٤,٤٥١+ (٠,١٦٢) م.السمعية اللغوية + (٠,٤٩٦) م.اللغوية غير اللفظية .

ومن ثم يمكن القول أنه يمكن التنبؤ بقدرة التلميذ على استخدام مهارة مقاطعة الحديث وتبادل الأدوار بمعلومية درجته على المهام السمعية اللغوية، المهام اللغوية غير اللفظية) .

هـ) التنبؤ بمستوى مهارة السرد القصصي للمواقف والأحداث لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المتأخرين لغويًا من خلال مهام التماسك المركزي .

أسفرت نتائج تحليل الانحدار عن إدراك المهام السمعية اللغوية فى الخطوة الأولى باعتبارها أقوى المتغيرات المستقلة تأثيراً على المتغير التابع (السرد القصصي للمواقف والأحداث) ، وفى

الخطوة الثانية تم إدراك المهام اللغوية غير اللفظية بإعتباره ثانى أقوى المتغيرات تأثيراً على المتغير التابع، ثم توقف البرنامج ولم يدرج المهام البصرية المكانية نظراً لتأثيرها الضعيف غير الدال إحصائياً على المتغير التابع ، وتتضح فى الجداول الأتية :

جدول (٢٦): ملخص نموذج تحليل الانحدار المتعدد حسب أهمية تأثير المتغيرات المستقلة على المتغير التابع (مقاطعة الحديث وتبادل الأدوار)

المتغير	معامل الارتباط (ر)	معامل التحديد ر٢
المهام السمعية اللغوية	٠,٧٧٩	٠,٦٠٧
المهام اللغوية غير اللفظية	٠,٧٩٤	٠,٦٣١

يتضح من جدول (٢٦) أن معامل الارتباط المتعدد (معامل التحديد) فى الخطوة الثانية يساوى (٠,٦٣١) وذلك فى حالة النموذج الذى يحتوى على المتغيرين (المهام السمعية اللغوية، المهام اللغوية غير اللفظية)، وهذا يعنى أن هاتين المهامتين تفسران (٦٣,١%) من التباين الكلى لمهارة السرد القصصي للمواقف والأحداث.

جدول (٢٧) : نتائج تحليل التباين

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
الانحدار	١٣٥٥,٠٥٤	٢	٦٧٧,٥٢٧	٢٥٨,٤٥٤	٠,٠٠١
البواقى	٧٩١,٦٨١	٣٠٢	٢,٦٢١		
الكلى	٢١٤٦,٧٣٤	٣٠٤			

يتضح من جدول (٢٧) أن قيمة ف دالة عند مستوى ٠,٠٠١ مما يشير إلى وجود تأثير دال إحصائياً لكل من (المهام السمعية اللغوية، المهام اللغوية غير اللفظية) فى التنبؤ بمهارة السرد القصصي للمواقف والأحداث.

جدول (٢٨) : معاملات الانحدار المتعدد لمتغيرات مهام التماسك المركزي

المتغير التابع	المتغيرات المستقبلية	معامل الانحدار (المعامل البائى B)	الخطأ المعياري	قيمة بيتا B	قيمة " ت	الدلالة
السرد القصصي للمواقف والأحداث	ثابت الانحدار	٨,٧١٩	٠,٣٢٧		٢٦,٧٠٣	٠,٠٠١
	المهام السمعية اللغوية	٠,٥٥١	٠,٠٣٠	٠,٩٥٢	١٨,١٥٥	٠,٠٠١
	المهام اللغوية غير اللفظية	-٠,٥٢٤	٠,١١٩	-٠,٢٣١	-٤,٤١٤	٠,٠٠١

يتضح من جدول (٢٨) أن الثابت دال إحصائياً ، وأن تأثير المتغيرين المستقلين دال إحصائياً أيضاً ، ومن هذا يمكن صياغة معادلة الانحدار المتعدد التي تعين على التنبؤ بدرجة السرد القصصي للمواقف والأحداث بمعلومية درجات التلاميذ فى المتغيرين المستقلين (المهام السمعية اللغوية، المهام اللغوية غير اللفظية) بالصورة الآتية :

السرد القصصي للمواقف والأحداث = ٨,٧١٩ + (٠,٥٥١) م.السمعية اللغوية + (-٠,٥٢٤) م.اللغوية غير اللفظية.

ومن ثم يمكن القول أنه يمكن التنبؤ بقدرة التلميذ على استخدام مهارة السرد القصصي للمواقف والأحداث بمعلومية درجته فى المهام السمعية اللغوية، المهام اللغوية غير اللفظية.

و) التنبؤ بمستوى مهارة التوقع وتصويب المحادثة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المتأخرين لغويًّا من خلال مهام التماسك المركزي .

أسفرت نتائج تحليل الانحدار عن إدراك المهام البصرية المكانية فى الخطوة الأولى باعتبارها أقوى المتغيرات المستقلة تأثيراً على المتغير التابع (التوقع وتصويب المحادثة) ، وفى الخطوة الثانية تم إدراك المهام السمعية اللغوية بإعتباره ثانى أقوى المتغيرات تأثيراً على المتغير التابع، ثم توقف البرنامج ولم يدرج المهام اللغوية غير اللفظية نظراً لتأثيرها الضعيف غير الدال إحصائياً على المتغير التابع ، وتتضح فى الجداول الأتية :

جدول (٢٩) : ملخص نموذج تحليل الانحدار المتعدد حسب أهمية تأثير المتغيرات المستقلة على المتغير التابع (مقاطعة الحديث وتبادل الأدوار)

المتغير	معامل الارتباط (ر)	معامل التحديد ر٢
المهام البصرية المكانية	٠,٩١٤	٠,٨٣٥
المهام السمعية اللغوية	٠,٩٢٦	٠,٨٥٧

يتضح من جدول (٢٩) أن معامل الارتباط المتعدد (معامل التحديد) فى الخطوة الثانية يساوى (٠,٨٥٧) وذلك فى حالة النموذج الذى يحتوى على المتغيرين (المهام البصرية المكانية، المهام السمعية اللغوية)، وهذا يعنى أن هذه المهام يفسروا (٨٥,٧%) من التباين الكلى لمهارة التوقع وتصويب المحادثة.

جدول (٣٠) : نتائج تحليل التباين

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
الانحدار	١٧٤٤,٣٣٤	٢	٨٧٢,١٦٧	٩٠٤,٨٣٨	٠,٠٠١
البواقى	٢٩١,٠٩٦	٣٠٢	٠,٩٦٤		
الكلى	٢٠٣٥,٤٣٠	٣٠٤			

يتضح من جدول (٣٠) أن قيمة ف دالة عند مستوى ٠,٠٠١ مما يشير إلى وجود تأثير دال إحصائياً لكل من (المهام البصرية المكانية ، المهام السمعية اللغوية) فى التنبؤ بمهارة التوقع وتصويب المحادثة.

جدول (٣١) : معاملات الانحدار المتعدد لمتغيرات مهام التماسك المركزي

المتغير التابع	المتغيرات المستقبلية	معامل الانحدار (المعامل البائى B)	الخطأ المعياري	قيمة بيتا B	قيمة " ت	الدلالة
التوقع وتصويب المحادثة	ثابت الانحدار	١٠,٠٠٠	٠,١٦٣		٦١,٢٤٩	٠,٠٠١
	المهام البصرية المكانية	٠,٣٠٥	٠,٠٢٣	٠,٦٣١	١٣,٤٦٧	٠,٠٠١
	المهام السمعية اللغوية	٠,١٨٠	٠,٠٢٦	٠,٣٢٠	٦,٨٣١	٠,٠٠١

يتضح من جدول (٣١) أن الثابت دال إحصائياً، وأن تأثير المتغيرين المستقلين دال إحصائياً أيضاً ، ومن هذا يمكن صياغة معادلة الانحدار المتعدد التي تعين على التنبؤ بدرجة التوقع وتصويب المحادثة بمعلومية درجات التلاميذ في المتغيرات المستقلة (المهام البصرية المكانية، المهام السمعية اللغوية) بالصورة الآتية :

التوقع وتصويب المحادثة =١٠,٠٠ + (٠,٣٠٥) م. البصرية المكانية + (٠,١٨٠) م.السمعية اللغوية.

ومن ثم يمكن القول أنه يمكن التنبؤ بقدرة التلميذ على استخدام مهارة التوقع وتصويب المحادثة بمعلومية درجته على المهام البصرية المكانية ، المهام السمعية اللغوية.

ز) التنبؤ بمستوى مهارة المبادأة فى الحديث لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المتأخرين لغويًا من خلال مهام التماسك المركزي .

أسفرت نتائج تحليل الانحدار عن إدراك المهام السمعية اللغوية فى الخطوة الأولى باعتبارها أقوى المتغيرات المستقلة تأثيراً على المتغير التابع (المبادأة فى الحديث) ، وفى الخطوة الثانية تم إدراك المهام البصرية المكانية بإعتباره ثانى أقوى المتغيرات تأثيراً على المتغير التابع ، ثم

توقف البرنامج ولم يدرج المهام اللغوية غير اللفظية نظراً لتأثيرها الضعيف غير الدال إحصائياً على المتغير التابع ، وتتضح فى الجداول الأتية :

جدول (٣٢) : ملخص نموذج تحليل الانحدار المتعدد حسب أهمية تأثير المتغيرات المستقلة على المتغير التابع (المبادأة فى الحديث)

المتغير	معامل الارتباط (ر)	معامل التحديد ر٢
المهام السمعية اللغوية	٠,٠٨٣٢	٠,٦٩٢
المهام البصرية المكانية	٠,٨٥٣	٠,٧٢٨

يتضح من جدول (٣٢) أن معامل الارتباط المتعدد (معامل التحديد) فى الخطوة الثانية يساوى (٠,٧٢٨) وذلك فى حالة النموذج الذى يحتوى على المتغيرين (المهام السمعية اللغوية، المهام البصرية المكانية)، وهذا يعنى أن هذه المهام يفسروا (٧٢,٨%) من التباين الكلى لمهارة المبادأة فى الحديث.

جدول (٣٣) : نتائج تحليل التباين

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
الانحدار	٢٢٤,٩٧٥	٢	١١٢,٤٨٧	٤٠٤,٥٩٦	٠,٠٠١
البواقى	٨٣,٩٦٣	٣٠٢	٠,٢٧٨		
الكلى	٣٠٨,٩٣٨	٣٠٤			

يتضح من جدول (٣٣) أن قيمة ف دالة عند مستوى ٠,٠٠١ مما يشير إلى وجود تأثير دال إحصائياً لكل من (المهام السمعية اللغوية، المهام البصرية المكانية) فى التنبؤ بمهارة المبادأة فى الحديث.

جدول (٣٤) : معاملات الانحدار المتعدد لمتغيرات مهام التماسك المركزي

المتغير التابع	المتغيرات المستقبلية	معامل الانحدار (المعامل البائى B)	الخطأ المعياري	قيمة بيتا B	قيمة " ت	الدلالة
المبادأة فى الحديث	ثابت الانحدار	٤,٧٥٤	٠,٠٨٨		٥٤,٢١٥	٠,٠٠١
	المهام السمعية اللغوية	٠,١٠٣	٠,٠١٤	٠,٤٦٧	٧,٢٣٣	٠,٠٠١
	المهام البصرية المكانية	٠,٠٧٨	٠,٠١٢	٠,٤١٢	٦,٣٨١	٠,٠٠١

يتضح من جدول (٣٤) أن الثابت دال إحصائياً ، وأن تأثير المتغيرين المستقلين دال إحصائياً أيضاً ، ومن هذا يمكن صياغة معادلة الانحدار المتعدد التي تعين على التنبؤ بدرجة المبادأة

فى الحديث بمعلومية درجات التلاميذ فى المتغيرات المستقلة (المهام السمعية اللغوية،المهام البصرية المكانية) بالصورة الآتية :

المبادأة فى الحديث = ٤,٧٥٤ + (٠,١٠٣) م.السمعية اللغوية + (٠,٠٧٨) م. البصرية المكانية.

ومن ثم يمكن القول أنه يمكن التنبؤ بقدرة التلميذ على استخدام المبادأة فى الحديث بمعلومية درجته على المهام السمعية اللغوية ، المهام البصرية المكانية .

ح) التنبؤ بمستوى مهارة التفاعل والتواصل الاجتماعى لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المتأخرين لغويًّا من خلال مهام التماسك المركزي .

أسفرت نتائج تحليل الانحدار عن إدراك المهام اللغوية غير اللفظية فى الخطوة الأولى باعتبارها أقوى المتغيرات المستقلة تأثيراً على المتغير التابع (مهارة التفاعل والتواصل الاجتماعى)، وفى الخطوة الثانية تم إدراك المهام السمعية اللغوية بإعتباره ثانى أقوى المتغيرات تأثيراً على المتغير التابع، وفى الخطوة الثالثة تم إدراك المهام البصرية المكانية بإعتباره ثالث أقوى المتغيرات تأثيراً على المتغير التابع ، وتتضح فى الجداول الأتية:

جدول (٣٥) : ملخص نموذج تحليل الانحدار المتعدد حسب أهمية تأثير المتغيرات المستقلة على المتغير التابع (مهارة التفاعل والتواصل الاجتماعى)

المتغير	معامل الارتباط (ر)	معامل التحديد ر٢
المهام اللغوية غير اللفظية	٠,٤١٦	٠,١٧٣
المهام السمعية اللغوية	٠,٤٦٨	٠,٢١٩
المهام البصرية المكانية	٠,٥٤٢	٠,٢٩٣

يتضح من جدول (٣٥) أن معامل الارتباط المتعدد (معامل التحديد) فى الخطوة الثالثة يساوى (٠,٢٩٣) وذلك فى حالة النموذج الذى يحتوى على المتغيرات الثلاثة (المهام اللغوية غير اللفظية، المهام السمعية اللغوية، المهام البصرية المكانية)، وهذا يعنى أن هذه المهام يفسروا (٢٩,٣%) من التباين الكلى لمهارة مهارة التفاعل والتواصل الاجتماعى.

جدول (٣٦) : نتائج تحليل التباين

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
الانحدار	١٧٩,٢٠٨	٣	٥٩,٧٣٦	٤١,٦٥٦	٠,٠٠١
البواقى	٤٣١,٦٤٤	٣٠١	١,٤٣٤		
الكلى	٦١٠,٨٥٢	٣٠٤			

يتضح من جدول (٣٦) أن قيمة ف دالة عند مستوى ٠,٠٠١ مما يشير إلى وجود تأثير دال إحصائياً لكل من (المهام اللغوية غير اللفظية، المهام السمعية اللغوية، المهام البصرية المكانية) فى التنبؤ بمهارة التفاعل والتواصل الاجتماعى.

جدول (٣٧) : معاملات الانحدار المتعدد لمتغيرات مهام التماسك المركزي

المتغير التابع	المتغيرات المستقبلية	معامل الانحدار (المعامل البائى B)	الخطأ المعياري	قيمة بيتا B	قيمة " ت	الدلالة
مهارة التفاعل والتواصل الاجتماعى	ثابت الانحدار	٧,٨٤٣	٠,٢٥٠		٣١,٣١٩	٠,٠٠١
	المهام اللغوية غير اللفظية	٠,٦٣٤	٠,٠٩٢	٠,٥٢٥	٦,٨٩٢	٠,٠٠١
	المهام السمعية اللغوية	-٠,٢٣٨	٠,٠٣٣	-٠,٧٧٠	-٧,١٣٥	
	المهام البصرية المكانية	٠,١٦٣	٠,٠٢٩	٠,٦١٦	٥,٦٣٧	٠,٠٠١

يتضح من جدول (٣٧) أن الثابت دال إحصائياً، وأن تأثير المتغيرات المستقلة الثلاثة دالة إحصائياً أيضاً ، ومن هذا يمكن صياغة معادلة الانحدار المتعدد التي تعين على التنبؤ بدرجة مهارة التفاعل والتواصل الاجتماعى بمعلومية درجات التلاميذ فى المتغيرات المستقلة (المهام اللغوية غير اللفظية، المهام السمعية اللغوية، المهام البصرية المكانية) بالصورة الآتية :

مهارة التفاعل والتواصل الاجتماعى = ٧,٨٤٣ + (٠,٦٣٤) م.اللغوية غير اللفظية + (-٠,٢٣٨) م.السمعية اللغوية + (٠,١٦٣) م. البصرية المكانية .

ومن ثم يمكن القول أنه يمكن التنبؤ بقدرة التلميذ على التفاعل والتواصل الاجتماعى بمعلومية درجته على المهام اللغوية غير اللفظية، المهام السمعية اللغوية، المهام البصرية المكانية.

ط)التنبؤ بمستوى النمطية فى الحديث لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المتأخرين لغويًّا من خلال مهام التماسك المركزي.

أسفرت نتائج تحليل الانحدار عن إدراك المهام البصرية المكانية فى الخطوة الأولى باعتبارها أقوى المتغيرات المستقلة تأثيراً على المتغير التابع (النمطية فى الحديث) ، وفى الخطوة الثانية تم إدراك المهام السمعية اللغوية بإعتباره ثانى أقوى المتغيرات تأثيراً على المتغير التابع، ثم توقف البرنامج ولم يدرج المهام اللغوية غير اللفظية نظراً لتأثيرها الضعيف غير الدال إحصائياً على المتغير التابع ، وتتضح فى الجداول الأتية :

جدول (٣٨) : ملخص نموذج تحليل الانحدار المتعدد حسب أهمية تأثير المتغيرات المستقلة على المتغير التابع (النمطية فى الحديث)

المتغير	معامل الارتباط (ر)	معامل التحديد ر٢
المهام البصرية المكانية	٠,٦٢٦	٠,٣٩٢
المهام السمعية اللغوية	٠,٦٥٤	٠,٤٢٨

يتضح من جدول (٣٨) أن معامل الارتباط المتعدد (معامل التحديد) فى الخطوة الثانية يساوى (٠,٤٢٨) وذلك فى حالة النموذج الذى يحتوى على المتغيرين (المهام البصرية المكانية، المهام السمعية اللغوية)، وهذا يعنى أن هذه المهام يفسروا (٤٢,٨%) من التباين الكلى لسلوك النمطية فى الحديث.

جدول (٣٩) : نتائج تحليل التباين

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
الانحدار	٤٦,٠٨٢	٢	٢٣,٠٤١	١١٢,٨٣٦	٠,٠٠١
البواقى	٦١,٦٦٨	٣٠٢	٠,٢٠٤		
الكلى	١٠٧,٧٥١	٣٠٤			

يتضح من جدول (٣٩) أن قيمة ف دالة عند مستوى ٠,٠٠١ مما يشير إلى وجود تأثير دال إحصائياً لكل من (المهام البصرية المكانية، المهام السمعية اللغوية) فى التنبؤ النمطية فى الحديث.

جدول (٤٠) : معاملات الانحدار المتعدد لمتغيرات مهام التماسك المركزي

المتغير التابع	المتغيرات المستقبلية	معامل الانحدار (المعامل البائى B)	الخطأ المعياري	قيمة بيتا B	قيمة " ت	الدلالة
النمطية فى الحديث	ثابت الانحدار	٤,٧٧٣	٠,٠٧٥		٦٣,٥١٣	٠,٠٠١
	المهام البصرية المكانية	٠,١١٠-	٠,٠١٠	٠,٩٨٨-	١٠,٥٤٦-	٠,٠٠١
	المهام السمعية اللغوية	٠,٠٥٣	٠,٠١٢	٠,٤٠٩	٤,٣٦٦	٠,٠٠١

يتضح من جدول (٤٠) أن الثابت دال إحصائياً ، وأن تأثير المتغيرين المستقلين دال إحصائياً أيضاً، ومن هذا يمكن صياغة معادلة الانحدار المتعدد التي تعين على التنبؤ بدرجة النمطية فى الحديث بمعلومية درجات التلاميذ فى المتغيرات المستقلة (المهام البصرية المكانية، المهام السمعية اللغوية) بالصورة الآتية :

النمطية فى الحديث = ٤,٧٧٣ + (-٠,١١٠) م. البصرية المكانية + (٠,٠٥٣) م.السمعية اللغوية.

ومن ثم يمكن القول أنه يمكن التنبؤ بنمطية الطفل فى الحديث بمعلومية درجته على المهام البصرية المكانية، المهام السمعية اللغوية.

مناقشة نتائج الفرض الثانى :

توضح النتائج السابقة أن كل مهام التماسك المركزي كانت لديها قدرة على التنبؤ بمستوى اللغة البرجماتية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المتأخرين لغويًا، وكانت بالترتيب المهام السمعية اللغوية يليها المهام اللغوية غير اللفظية يليها المهام البصرية المكانية، وقد اتفقت نتائج بعض الدراسات مع ما أسفرت عنه نتائج هذا الفرض فعلى سبيل المثال دراسة (Sahin et al., ٢٠٠٩) والتي أكدت على قدرة المهام السمعية اللغوية على التنبؤ بمستوى اللغة البرجماتية لدى الأطفال المتأخرين لغويًا حيث طبقت الدراسة على عينة قوامها (٦٧) طفلاً من الأطفال المتأخرين لغويا تتراوح أعمارهم من (٣ –٦) سنوات، و تلقى هؤلاء الأطفال برنامج تدريبى قائم على المعالجة السمعية حيث تألفت التدريبات من التدريب على إدراك الإشارات الصوتية، والتمييز السمعى، والفهم السمعى، ومعالجة اصوات والكلام والتدريب تحسين النطق واللغة، وقد أسفرت نتائج هذه الدراسة عن تحسن بعض مهارات اللغة البرجماتية وخصوصًا المبادأة بالحديث وإلقاء التحية، والالتزام بقواعد الحديث وتبادل الأدوار ، وطلب المساعدة من الأخرين، والعطاء وتقبل العناق، ودراسة (٢٠١٤),.Soile et al والتي هدفت إلى مقارنة أداء مجموعة من الأطفال العادين والمتأخرين لغويًا و ذوى اضطراب طيف التوحد فى مهام الإدراك الاجتماعى والتعرف على المشاعر والتي تقسيها نظرية العقل، وكذلك تقييم العلاقة بين مهام الإدراك الاجتماعى والمهارات اللغوية الاجتماعية، وتوصلت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية بين مهام الإدراك الاجتماعى وبين المهام السياقية غير اللفظية والمهام اللفظية والإغلاق السياقي التركيبي للجمل لدى الأطفال المتأخرين لغويًا، ودراسة (٢٠١٥) ,.Taylor et al والتي هدفت إلى مدى القدرة على إدراك المشاعر و تمييز النبرات الصوتية وقراءة الوجه لدى عينة من الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد البسيط و مجموعة من الأطفال المتأخرين لغويًا ممن يعانون من ضعف فى اللغة البرجماتية ، والتي أسفرت نتائجها عن قصور الأطفال المتاخرين لغويًا ممن يعانون من مشكلات برجماتية فى إدراك المشاعر و تمييز ملامح الوجه وكذلك تمييز نبرات الصوت المختلفة، ودراسة(٢٠١٧) Helland & Helland والتي هدفت

إلى التحقق من الملامح العاطفية والسلوكية لدى الأطفال المتأخرين لغويًا بالمقارنة بالأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد علاقتها باللغة البرجماتية لديهم ، والتي أسفرت نتائجها عن وجود علاقة بين الملامح العاطفية وادراك المشاعر وبين مستوى اللغة البرجماتية لدى الأطفال المتأخرين لغويًا، وهذا يتفق مع نتائج هذا البحث فى قدرة المهام اللغوية غير اللفظية على التنبؤ بمستوى اللغة البرجماتية، دراسة (٢٠١٢) ,.Ketelaars et al والتي هدفت إلى دراسة الكفاءة السردية لدى الأطفال الذين يعانون من مشكلات لغوية برجماتية ومدى ارتباطها بضعف الوظائف التنفيذية ومهام نظرية العقل و مهام التماسك ، والتي اسفرت نتائجها عن وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين الكفاءة السردية و الوظائف التنفيذية ومهام نظرية العقل ومهام التماسك.

أما على مستوى المهارات فقد كانت أكثر المهام تنبؤاً بمهارة **السياق الاجتماعى والاستدلالي للحديث** هى المهام البصرية المكانية ثم المهام اللغوية غير اللفظية ، وبالنسبة لمهارة **الترابط السياقي للموضوع** فقد كانت أكثر المهام قدرة على التنبؤ هى المهام السمعية اللغوية ثم اللغوية غير اللفظية ثم البصرية المكانية ، وبالنسبة لمهارتى **تبادل الأدوار ومقاطعة الحديث والسرد القصصي للمواقف والاحداث** كانت أكثر المهام قدرة على التنبؤ هى المهام السمعية اللغوية ثم اللغوية غير اللفظية، بينما مهارة **التوقع وتصويب المحادثة** فقد كانت المهام السمعية اللغوية ثم البصرية المكانية هى أكثر المهام قدرة على التنبؤ ، فى حين أن مهارة **المبادأة فى الحديث** كانت أكثر المهام قدرة على التنبؤ هى المهام السمعية اللغوية ثم البصرية المكانية، أما مهارة **التفاعل والتواصل الاجتماعى** كان المهام اللغوية اللفظية ثم السمعية اللغوية ثم البصرية المكانية أكثر قدرة على التنبؤ بها، وأخيراً سلوك **النمطية فى الحديث** كانت المهام السمعية اللغوية ثم البصرية المكانية أكثر قدرة على التنبؤ بها .

ويتضح أن **المهام السمعية اللغوية** هى العامل المشترك فى القدرة التنبؤية لجميع مهارات اللغة البرجماتية ، ويُرجع الباحث ذلك إلى أن هذه المهمه تضم مجموعة من المهارات والمهام الفرعية التي يحتاجها تلاميذ المرحلة الابتدائية المتأخرين لغويًا لرفع مستوى اللغة البرجماتية مثل القدرة على الاستدلال من خلال ربط جملتين معاً للوصول لفهم السياق، و إدراك الألفاظ المتجانسة، والقدرة على تكملة الجملة بكلمات مناسبة للسياق، وكذلك الوصول إلى معنى ماوراء الألفاظ فى الجمل غير الشائعة ، وبالرجوع إلى العلاقة بين المهام السمعية اللغوية ومهارات اللغة البرجماتية فنجد أنه ارتبط ارتباطاً إيجابياً بجميع مهارات اللغة البرجماتية .

الفرض الثالث: لا يوجد تأثير للنوع (ذكور/ إناث)، والعمر الزمني(٦، ٧، ٨، ٩)، والتفاعل الثنائى بينهما فى مهام التماسك المركزي والدرجة الكلية.

وللتحقق من صحة الفرض تم الاستعانة باختبار تحليل التباين المتعدد ثنائى الاتجاه فى دراسة كل متغير مستقل على حدة والتفاعل الثنائى بينهم (النوع و العمر) على المتغيرات التابعة (مهام التماسك المركزي).

جدول (٤١) الإحصاء الوصفى لأفراد العينة على مقياس مهام التماسك المركزي

المتغير	المتغير التصنيفى		المتوسط الحسابى	الانحراف المعياري	عدد أفراد العينة
	النوع	العمر			
المهام البصرية المكانية	ذكور	٦	١٢,٥١٧	٤,٨٦٩	٥٦
		٧	١٠,١٨٩	٢,٣٨٧	٥٨
		٨	١١,٧٥٦	٣,٧٤٤	٣٧
		٩	١٣,٦٥٨	٤,٩١٧	٤١
		المجموع	١١,٩١١	٤,٢٣١	١٩٢
	إناث	٦	١٣,٣٣٣	٥,٧١٧	٢٧
		٧	١٩,٥٦٢	٣,٧٢٣	٣٢
		٨	١٩,٣٧١	١,٤٥٦	٣٥
		٩	٢١,٦٨٤	٠,٨٢٠	١٩
		المجموع	١٨,٣٧١	٤,٥٦٩	١١٣
المهام السمعية اللغوية	ذكور	٦	٧,٨٣٩	٤,١١٩	٥٦
		٧	٦,٤٣١	٢,٩٢٦	٥٨
		٨	٨,٢٩٧	٣,٥٩٦	٣٧
		٩	٩,٤٣٩	٤,٠٦٢	٤١
		المجموع	٧,٨٤٣	٣,٨١١	١٩٢
	إناث	٦	٨,٢٢٢	٤,٧٩٠	٢٧
		٧	١٢,٩٦٨	١,٥٥٥	٣٢
		٨	١٥,٩١٤	٢,٣٦٨	٣٥
		٩	١٣,٩٤٧	٠,٨٤٨	١٩
		المجموع	١٢,٩١١	٤,٠١٤	١١٣
المهام اللغوية غير اللفظية	ذكور	٦	٣,٥٥٣	١,٢٣٤	٥٦
		٧	٣,٣٦٢	٠,٦٦٧	٥٨

المتغير	المتغير التصنيفى		المتوسط الحسابى	الانحراف المعياري	عدد أفراد العينة
	النوع	العمر			
		٨	٣,٥٦٧	٠,٧٦٥	٣٧
		٩	٣,٦٨٢	١,٠٨٢	٤١
		المجموع	٣,٥٢٦	٠,٩٧٠	١٩٢
	إناث	٦	٣,٧٠٣	١,٤٨٨	٢٧
		٧	٤,٥٦٢	١,١٣٤	٣٢
		٨	٤,٨٠٠	٠,٨٣٣	٣٥
		٩	٥,٣١٥	٠,٧٤٩	١٩
		المجموع	٤,٥٥٧	١,٢٠٩	١١٣

جدول (٤٢) تحليل التباين المتعدد (٤x٢) الاتجاه لمقياس مهام التماسك المركزي

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف	الدلالة
المهام البصرية المكانية	النوع (ذكور/ إناث)	٢٨٢٦,٧١٠	١	٢٨٢٦,٧١٠	١٨٨,٠٢٢	٠,٠٠١
	العمر(٦، ٧، ٨، ٩)	٧٠٧,١٧٦	٣	٢٣٥,٧٢٥	١٥,٦٨٠	٠,٠٠١
	التفاعل بين النوع والعمر	٨١١,١٤١	٣	٢٧٠,٣٨٠	١٧,٩٨٥	٠,٠٠١
	الخطأ	٤٤٦٥,٠٧٨	٢٩٧	١٥,٠٣٤		
	المجموع	٧١١٣٩,٠٠	٣٠٥			
المهام السمعية اللغوية	النوع (ذكور/ إناث)	١٥٣٧,٠٣٦	١	١٥٣٧,٠٣٦	١٣٣,٣٦٥	٠,٠٠١
	العمر(٦، ٧، ٨، ٩)	٧٣٩,٧٧٤	٣	٢٤٦,٥٩١	٢١,٣٩٦	٠,٠٠١
	التفاعل بين النوع والعمر	٥٦١,٤٥١	٣	١٨٧,١٥٠	١٦,٢٣٩	٠,٠٠١
	الخطأ	٣٤٢٢,٩٣١	٢٩٧	١١,٥٢٥		
	المجموع	٣٥٢٣١,٠٠	٣٠٥			
المهام اللغوية غير اللفظية	النوع (ذكور/ إناث)	٧٥,٣٠٩	١	٧٥,٣٠٩	٧٢,٥٢٤	٠,٠٠١
	العمر(٦، ٧، ٨، ٩)	٢٥,٢٥٧	٣	٨,٤١٩	٨,١٠٨	٠,٠٠١
	التفاعل بين النوع والعمر	٢٠,١٤٢	٣	٦,٧١٤	٦,٤٦٦	٠,٠٠١
	الخطأ	٣٠٨,٤٠٥	٢٩٧	١,٠٣٨		
	المجموع	٥٠٧٨,٠٠٠	٣٠٥			

يتضح من الجدولين(٤١)، (٤٢) وجود فروق دالة إحصائياً لصالح النوع فى **المهام البصرية المكانية** فى اتجاه **الإناث**، حيث يتضح من جدول(٤٢) أن قيمة (ف = ١٨٨,٠٢) ذات دلالة عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) ، من خلال جدول (٤١) يتضح أن متوسط عينة الإناث (١٨,٣٧) أعلى من متوسط عينة الذكور (١١,٩١) ، وكذلك ووجود فروق دالة إحصائياً لصالح العمر فى المهام البصرية المكانية فى اتجاه التلاميذ من **عمر (٩) سنوات**، حيث يتضح من جدول

(٤١) أن قيمة (ف = ١٥,٦٨) ذات دلالة عند مستوى دلالة (٠,٠٠١)، ومن خلال جدول (٤٠) يتضح أن متوسط عينة التلاميذ فى عمر (٩) سنوات (٢١,٦٨٤) أعلى من متوسط عينة التلاميذ فى عمر(٦، ٧، ٨) سنوات، ووجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) فى التفاعل الثنائى بين النوع و العمر حيث كانت قيمة (ف= ١٧,٩٨).

فى حين توجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح النوع فى **المهام السمعية اللغوية** فى اتجاه **الإناث**، حيث يتضح من جدول (٤٢) أن قيمة (ف = ١٣٣,٣٦) ذات دلالة عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) ، و من خلال جدول (٤١) يتضح أن متوسط عينة الإناث (١٢,٩١) أعلى من متوسط عينة الذكور (٧,٨٤) ، وكذلك ووجود فروق دالة إحصائياً لصالح العمر فى المهام البصرية المكانية فى اتجاه التلاميذ من **عمر (٨) سنوات**، حيث يتضح من جدول (٤٢) أن قيمة (ف = ٢١,٣٩) ذات دلالة عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) ، ومن خلال جدول (٤١) يتضح أن متوسط عينة التلاميذ فى عمر (٨) سنوات (١٥,٩١) أعلى من متوسط عينة التلاميذ فى عمر(٦، ٧ ، ٩) سنوات، ووجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) فى التفاعل الثنائى بين النوع و العمر حيث كانت قيمة (ف= ١٦,٢٣) .

ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح النوع فى **المهام اللغوية غير اللفظية** فى اتجاه **الإناث** ، حيث يتضح من جدول (٤٢) أن قيمة (ف = ٧٢,٥٢) ذات دلالة عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) ، من خلال جدول (٤١) يتضح أن متوسط عينة الإناث (٤,٥٥٧) أعلى من متوسط عينة الذكور (٣,٥٢٦) ، وكذلك ووجود فروق دالة إحصائياً لصالح العمر فى المهام اللغوية غير اللفظية فى اتجاه التلاميذ من **عمر (٩) سنوات**، حيث يتضح من جدول (٤٢) أن قيمة (ف = ٨,١٠) ذات دلالة عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) ، ومن خلال جدول (٤١) يتضح أن متوسط عينة التلاميذ فى عمر (٩) سنوات (٥,٣١٥) أعلى من متوسط عينة التلاميذ فى عمر(٦، ٧ ، ٨) سنوات، ووجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) فى التفاعل الثنائى بين النوع و العمر حيث كانت قيمة (ف= ٦,٤٦٦) .

مناقشة نتائج الفرض الثالث :

بالنسبة للفروق التي ترجع إلى النوع فى مهام التماسك المركزي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المتأخرين لغوياً، فقد أثبتت نتائج البحث أن الإناث أفضل من الذكور فى المهام البصرية المكانية، فقد اتفقت نتائج بعض الدراسات مع ما أسفرت عنه نتائج هذا الفرض فعلى سبيل

المثال دراسة (٢٠٢٠)Killanin et al.,. والتي أسفرت نتائجها عن تفاعلات كبيرة بين الجنسين، حيث أظهرت زيادة النشاط العصبى لدى الإناث فى قشرة الفص الجبهى الأيمن مع تطور العقد العصبية المختلفة للمعالجة البصرية المكانية لدى الاناث مقارنة بالذكور مع تقدم فى العمر، مما قد يكون له عظيم الأثر فى تتطور الأداء السلوكى والوظيفة التنفيذية بشكل عام فى مرحلة البلوغ، ودراسة (٢٠١٦) Zimmermann التي هدفت إلى فحص العوامل المرتبطة بتطور الذاكرة العاملة و المهام البصرية المكانية لدى الأطفال، والتي أشارت نتائجها إلى تفوق الإناث على الذكور فى المهام البصرية المكانية ، وقد اختلفت نتائج هذا الفرض مع دراسة (٢٠١٤) ,.Kohei et al والتي توصلت نتائجها إلى نشاط الدماغ للذكور كان أعلى منه لدى الإناث أثناء الإدراك البصرى، و دراسة (٢٠٢٣) ,.Su Morris et al والتي أشارت نتائجها إلى أنه لم تكن هناك تأثيرات كبيرة بين الجنسين لدى عينة من الأطفال الداون والأطفال ذوى التأخر اللغوي غير اللفظى على المهام البصرية المكانية، باستثناء مهمة الاستكشاف حيث كان أداء الذكور أعلى من الإناث، ودراسة (٢٠١٥) ,.Lauer et al والتي كشفت عن أن تفوق الذكور على الإناث فى القدرات البصرية المكانية ومهام التدوير العقلي وإبداء اهتمام بصرى أكبر للأشياء، أما بخصوص المهام السمعية اللغوية فقد أثبتت نتائج هذا الفرض أن الإناث أفضل من الذكور، وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة(٢٠٠٨)Burman, et al.,. والتي أسفرت نتائجها عن تقدم الأناث على الذكور فى المهام اللغوية السمعية، ودراسة Baxter et al.(٢٠٠٣) والتي أكدت على تفوق الإناث على الذكور فى مهام المعالجة اللغوية الدلالية من خلال فحص أنماط الرنين المغناطيسى الوظيفى، ودراسة (Bauer, Goldfield, Reznick ٢٠٠٢) والتي كشفت نتائجها عن تتطور الكلمات المعجمية لدى الفتيات بشكل فاق نموه لدى الأولاد، وكذلك أشارت نتائجها إلى أن المهام الخاصة بالفهم وانتاج اللغة لدى الفتيات كانت أفضل من الأولاد، وقد أثبتت نتائج هذا الفرض أن الإناث أفضل من الذكور فى المهام اللغوية غير اللفظية، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (Priyanka, Subha, Aneesh ٢٠١٨) والتي كشفت أن الاناث لديهم القدرة إدراك التغييرات التي تطرأ على تعبيرات الوجه، والمشاعر والكشف عن الحالة العاطفية للأشخاص، ودراسة(٢٠٠٨) Stott, Dorthy و التي أكدت على وجود تأثير كبير للجنس فى فهم المشاعر حيث أسفرت نتائجها عن تقدم الإناث على الذكور فى فهم المشاعر مثل مشاعر الاشمئزاز و التعرف على تعبيرات الوجه .

وبالنسبة للفروق التي ترجع إلى العمر فى مهام التماسك المركزي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المتأخرين لغوياً ، فقد أشارت نتائج هذا الفرض إلى أن التلاميذ ذوى (٩) سنوات كانوا أفضل من أقرانهم من ذوى (٦، ٧، ٨) سنوات، وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (Zimmermann ٢٠١٦)التي هدفت إلى فحص العوامل المرتبطة بتطور الذاكرة العاملة والمهام البصرية المكانية لدى الأطفال فى عمر المرحلة الابتدائية، وأشارت نتائجها إلى وجود تغييرات مرتبطة بالعمر فى المهام البصرية المكانية لصالح التلاميذ الأكبر سناً، واختلفت نتائج هذا الفرض مع نتائج دراسة (٢٠٢٠)Maria Chiara والتي أظهرت نتائجها أن التلاميذ بعمر (٧) سنوات قد تفوقوا فى الأداء على باقى المشاركين فى عمر (١٠، ١٣) سنة فى مهام الذاكرة العاملة المكانية و مهارة النسخ ، وقد توصلت نتائج هذا الفرض إلى أن التلاميذ ذوى (٨) سنوات كانوا أفضل من أقرانهم من ذوى (٦، ٧، ٩) سنوات فى المهام السمعية اللغوية ، وقد اختلفت نتائج هذا الفرض مع دراسة (٢٠١٩),.Aude et al والتي تشير نتائجها إلى أن الأطفال ممن تتراوح أعمارهم ما بين (٤: ٧) سنوات يتمتعون بوعى صوتى وقدرة على الاندماج الهيكلى للغة ، كما تتطور طلاقة اللغة المنطوقة و مهارات الكلام الحركية.

وأيضاً أثبتت نتائج هذا الفرض أن التلاميذ ذوى (٩) سنوات كانوا أفضل من أقرانهم من ذوى (٦، ٧، ٨) سنوات أفضل من الذكور فى المهام اللغوية غير اللفظية، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (٢٠٢٢) Margaret Cychosz والتي أجريت على مجموعة من الأطفال تتراوح أعمارهم مابين (٥ : ١٠) سنوات و تأكد أن التلاميذ الذين يبلغون سن (٩) سنوات كانوا أفضل فى مهام المورفولوجية ومهام فهم إيماءات الكلام .

الفرض الرابع :

لا يوجد تأثير للنوع (ذكور/ إناث)، والعمر الزمني(٦، ٧، ٨، ٩)، والتفاعل الثنائى بينهما فى مستوى اللغة البرجماتية والدرجة الكلية، وللتحقق من صحة الفرض تم الإستعانة باختبار تحليل التباين المتعدد ثنائى الاتجاه فى دراسة كل متغير مستقل على حدة والتفاعل الثنائى بينهم (النوع والعمر) على المتغيرات التابعة (مستوى اللغة البرجماتية).

جدول (٤٣) الإحصاء الوصفى لأفراد العينة على مقياس تقييم مستوى اللغة البرجماتية

المتغير	المتغير التصنيفى		المتوسط	الانحراف	عدد أفراد
	النوع	العمر	الحسابى	المعياري	العينة
السياق الاجتماعى والاستدلالي للحديث	ذكور	٦	٤١,٣٠٣	١٠,٦١٧	٥٦
		٧	٣٦,٠٠	١,٩٣٧	٥٨
		٨	٣٧,٨١٠	٧,٥٤٩	٣٧
		٩	٤١,٨٢٩	١١,٧٥٧	٤١
		المجموع	٣٩,١٤٠	٨,٩١٨	١٩٢
	إناث	٦	٤٣,٤٨١	١٣,٦٥٨	٢٧
		٧	٥٥,٤٦٨	١٢,٦٦٩	٣٢
		٨	٦٣,٨٢٨	٦,٠٠٢	٣٥
		٩	٦٣,٨٩٤	١,٧٦٠	١٩
		المجموع	٥٦,٦١٠	١٢,٨٩٨	١١٣
الترابط السياقي للموضوع	ذكور	٦	٢٠,٧٨٥	٢,٤٠٩	٥٦
		٧	٢٠,٢٠٦	١,٧٧٤	٥٨
		٨	٢٠,٥٤٠	٢,٤٨٩	٣٧
		٩	٢٠,٦٣٤	٢,٦٠٥	٤١
		المجموع	٢٠,٥٣١	٢,٢٩٢	١٩٢
	إناث	٦	٢٠,٥٩٢	٣,١٦٥	٢٧
		٧	٢٣,٣٤٣	١,١٨٠	٣٢
		٨	٢٤,١١٤	٠,٨٣٢	٣٥
		٩	٢٣,٢١٠	١,٥١٢	١٩
		المجموع	٢٢,٩٠٢	٢,٢٥٩	١١٣
مقاطعة الحديث وتبادل الأدوار	ذكور	٦	١٧,٤٦٤	١,٦٥١	٥٦
		٧	١٧,٤٤٨	١,٦٤٥	٥٨
		٨	١٧,٥٩٤	١,٧٣٩	٣٧
		٩	١٧,٨٠٤	٢,٠٦٤	٤١
		المجموع	١٧,٥٥٧	١,٧٥٣	١٩٢
	إناث	٦	١٧,٤٠٧	٢,٢٢٣	٢٧

المتغير	المتغير التصنيفى		المتوسط الحسابى	الانحراف المعياري	عدد أفراد العينة
	النوع	العمر			
		٧	١٨,٥٣١	٠,٨٤١	٣٢
		٨	١٩,١٤٢	٠,٧٣٣	٣٥
		٩	١٩,٧٣٦	١,٣٦٧	١٩
		المجموع	١٨,٦٥٤	١,٥٦٨	١١٣
السرد القصصي للمواقف والأحداث	ذكور	٦	١١,٠٨٩	٢,٤٨٨	٥٦
		٧	١٠,٥٨٦	٢,٢٨٦	٥٨
		٨	١٢,٠٨١	٣,١٤٨	٣٧
		٩	١٢,٣٦٥	٣,٠٨٠	٤١
		المجموع	١١,٤٠١	٢,٧٧٨	١٩٢
	إناث	٦	١١,٠٣٧	٢,٦٨١	٢٧
		٧	١٣,٩٦٨	١,٥١٣	٣٢
		٨	١٣,٩١٤	٠,٩١٩	٣٥
		٩	١٣,٠٥٢	١,٠٢٥	١٩
		المجموع	١٣,٠٩٧	٢,٠٤٤	١١٣
التوقع وتصويب المحادثة	ذكور	٦	١٥,١٢٥	٢,١٢٤	٥٦
		٧	١٤,٣٤٤	١,٣٧٠	٥٨
		٨	١٥,١٣٥	٢,١٢٣	٣٧
		٩	١٥,٩٢٦	٢,٧٣٣	٤١
		المجموع	١٥,٠٦٢	٢,١٤٣	١٩٢
	إناث	٦	١٥,٢٢٢	٢,٦٥٠	٢٧
		٧	١٨,٠٣١	١,٥٣٤	٣٢
		٨	١٨,٨٢٨	٠,٧٤٦	٣٥
		٩	١٩,٦٨٤	١,٣٣٥	١٩
		المجموع	١٧,٨٨٥	٢,٢٩٨	١١٣
المبادأة بالحديث	ذكور	٦	٦,٥٣٥	٠,٨٠٨	٥٦
		٧	٦,٢٠٦	٠,٥٥٤	٥٨
		٨	٦,٦٢١	١,٠٦٣	٣٧
		٩	٦,٥٣٦	٠,٨٦٨	٤١

المتغير	المتغير التصنيفى		المتوسط الحسابى	الانحراف المعياري	عدد أفراد العينة
	النوع	العمر			
		المجموع	٦,٤٥٣	٠,٨٢٣	١٩٢
التفاعل والتواصل الاجتماعى	إناث	٦	٦,٤٨١	١,٠١٤	٢٧
		٧	٧,٧١٨	٠,٥٨١	٣٢
		٨	٨,٠٥٧	٠,٥٣٩	٣٥
		٩	٧,٨٤٢	٠,٥٠١	١٩
		المجموع	٧,٥٤٨	٠,٩١٦	١١٣
	ذكور	٦	١٠,٢٦٧	١,١٠٣	٥٦
		٧	١٠,٠٨٦	١,١٥٩	٥٨
		٨	٩,٥٩٤	١,٣٨٣	٣٧
		٩	١٠,٠٢٤	١,٩٦٨	٤١
		المجموع	١٠,٠٣١	١,٤٠٦	١٩٢
	إناث	٦	١٠,٤٤٤	١,٣١٠	٢٧
		٧	١٠,٣٧٥	١,٢٨٨	٣٢
		٨	١٠,٩٤٢	٠,٥٣٩	٣٥
		٩	١٢,٢١٠	١,٢٧٢	١٩
		المجموع	١٠,٨٧٦	١,٢٧٥	١١٣
النمطية فى الحديث	ذكور	٦	٣,٩١٠	٠,٥٤٨	٥٦
		٧	٤,٠٨٦	٠,٤٦٩	٥٨
		٨	٣,٨٩١	٠,٤٥٨	٣٧
		٩	٣,٧٣١	٠,٥٤٨	٤١
		المجموع	٣,٩٢١	٠,٥٢٠	١٩٢
	إناث	٦	٣,٧٠٣	٠,٥٤١	٢٧
		٧	٣,٣٧٥	٠,٦٠٩	٣٢
		٨	٣,٢٨٥	٠,٥١٨	٣٥
		٩	٣,٠٥٢	٠,٢٢٩	١٩
		المجموع	٣,٣٧١	٠,٥٥٤	١١٣

جدول (٤٤) تحليل التباين المتعدد (٤x٢) الاتجاه لمقياس تقييم مستوى اللغة البرجماتية

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف	الدلالة
السياق الاجتماعى والاستدلالي للحديث	النوع (ذكور/ إناث)	٢٠٦٠٢,٢٧٦	١	٢٠٦٠٢,٢٧٦	٢٤٣,٧٥٣	٠,٠٠١
	العمر (٦، ٧، ٨، ٩)	٤٤٤٣,٩٨٦	٣	١٤٨١,٣٢٩	١٧,٥٢٦	٠,٠٠١
	التفاعل بين النوع والعمر	٥٩٢٢,٤٧٥	٣	١٩٧٤,١٥٨	٢٣,٣٥٧	٠,٠٠١
	الخطأ	٢٥١٠٢,٧٩٠	٢٩٧	٨٤,٥٢١		
	المجموع	٦٩٠١٠٦,٠٠	٣٠٥			
الترابط السياقي للموضوع	النوع (ذكور/ إناث)	٣٥٠,٤٠٨	١	٣٥٠,٤٠٨	٧٦,٤٠٦	٠,٠٠١
	العمر (٦، ٧، ٨، ٩)	١٠٥,٣٩٨	٣	٣٥,١٣٣	٧,٦٦١	٠,٠٠١
	التفاعل بين النوع والعمر	١٥٧,٨٠٥	٣	٥٢,٦٠٢	١١,٤٧٠	٠,٠٠١
	الخطأ	١٣٦٢,٠٨٥	٢٩٧	٤,٥٨٦		
	المجموع	١٤١٧٨٢,٠٠	٣٠٥			
مقاطعة الحديث وتبادل الأدوار	النوع (ذكور/ إناث)	٨٦,٠٤٤	١	٨٦,٠٤٤	٣٢,٥٠٩	٠,٠٠١
	العمر (٦، ٧، ٨، ٩)	٦١,٦٧٣	٣	٢٠,٥٥٨	٧,٧٦٧	٠,٠٠١
	التفاعل بين النوع والعمر	٣٦,٨٩٤	٣	١٢,٢٩٨	٤,٦٤٦	٠,٠٠١
	الخطأ	٧٨٦,٠٨٩	٢٩٧	٢,٦٤٧		
	المجموع	٩٩٣٧٣,٠٠	٣٠٥			
السرد القصصي للمواقف والأحداث	النوع (ذكور/ إناث)	١٤٥,٢١	١	١٤٥,٠٢١	٢٥,٦٣٠	٠,٠٠١
	العمر (٦، ٧، ٨، ٩)	١٥٣,٧٢٠	٣	٥١,٢٤٠	٩,٠٥٦	٠,٠٠١
	التفاعل بين النوع والعمر	١٢٧,٠٤٩	٣	٤٢,٣٥٠	٧,٤٨٥	٠,٠٠١
	الخطأ	١٦٨٠,٥١٣	٢٩٧			
	المجموع	٤٦٢٨٣,٠٠	٣٠٥			

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف	الدلالة
التوقع وتصويب المحادثة	النوع (ذكور/ إناث)	٥٣٤,٧٨٨	١	٥٣٤,٧٨٨	١٤١,٤٣٠	٠,٠٠١
	العمر (٦، ٧، ٨، ٩)	٢٤٠,٠٢٢	٣	٨٠,٠٠٧	٢١,١٥٩	٠,٠٠١
	التفاعل بين النوع والعمر	١٧٥,٤٤٩	٣	٥٨,٤٨٣	١٥,٤٦٦	٠,٠٠١
	الخطأ	١١٢٣,٠٤٥	٢٩٧	٣,٧٨١		
	المجموع	٨١١٧٥,٠٠	٣٠٥			
المبادأة بالحديث	النوع (ذكور/ إناث)	٧٤,٦٩٦	١	٧٤,٦٩٦	١٢٦,٠٧٥	٠,٠٠١
	العمر (٦، ٧، ٨، ٩)	٢٧,٧٨٢	٣	٩,٢٦١	١٥,٦٣٠	٠,٠٠١
	التفاعل بين النوع والعمر	٣٠,١٣١	٣	١٠,٠٤٤	١٦,٩٥٢	٠,٠٠١
	الخطأ	١٧٥,٩٦٥	٢٩٧	٠,٥٩٢		
	المجموع	١٤٦٥٨,٠٠	٣٠٥			
التفاعل والتواصل الاجتماعى	النوع (ذكور/ إناث)	٦٧,٧٨٧	١	٦٧,٧٨٧	٤٠,٠٥٣	٠,٠٠١
	العمر (٦، ٧، ٨، ٩)	٣٠,٠٧٣	٣	١٠,٠٢٤	٥,٩٢٣	٠,٠٠١
	التفاعل بين النوع والعمر	٤٢,٣١٣	٣	١٤,١٠٤	٨,٣٣٤	٠,٠٠١
	الخطأ	٥٠٢,٦٥٦	٢٩٧	١,٦٩٢		
	المجموع	٣٣٢٤٧,٠٠	٣٠٥			
النمطية فى الحديث	النوع (ذكور/ إناث)	٢٠,٥٧٣	١	٢٠,٥٧٣	٧٨,٣٧٦	٠,٠٠١
	العمر (٦، ٧، ٨، ٩)	٦,٠٥٨	٣	٢,٠١٩	٧,٦٩٣	٠,٠٠١
	التفاعل بين النوع والعمر	٢,٩٥١	٣	٠,٩٨٤	٣,٧٤٨	٠,٠٠١
	الخطأ	٧٧,٩٥٩	٢٩٧	٠,٢٦٢		
	المجموع	٤٣٢٤,٠٠	٣٠٥			

يتضح من الجدول (٤٣)،(٤٤) ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح النوع فى **مهارة السياق الاجتماعى والاستدلالي للحديث** فى اتجاه **الإناث**، حيث يتضح من جدول (٤٤) أن قيمة (ف = ٢٤٣,٧٥) ذات دلالة عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) ، من خلال جدول (٤٣) يتضح أن متوسط عينة الإناث (٥٦,٦١٠) أعلى من متوسط عينة الذكور (٣٩,١٤٠) ، وكذلك ووجود فروق دالة إحصائياً لصالح العمر فى مهارة السياق الاجتماعى والاستدلالي فى اتجاه التلاميذ من عمر **(٩) سنوات** ، حيث يتضح من جدول (٤٤) أن قيمة (ف = ١٧,٥٢) ذات دلالة عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) ، ومن خلال جدول (٤٣) يتضح أن متوسط عينة التلاميذ فى عمر (٩) سنوات (٦٣,٨٩٤) أعلى من متوسط عينة التلاميذ فى عمر(٦، ٧ ، ٨) سنوات، ووجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) فى التفاعل الثنائى بين النوع و العمر حيث كانت قيمة (ف= ٢٣,٣٥٧)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح النوع فى **مهارة الترابط السياقي للموضوع** فى اتجاه **الإناث**، حيث يتضح من جدول (٤٤) أن قيمة (ف =٧٦,٤٠٦) ذات دلالة عند مستوى دلالة (٠,٠٠١)، من خلال جدول (٤٣) يتضح أن متوسط عينة الإناث (٢٢,٩٠٢) أعلى من متوسط عينة الذكور (٢٠,٥٣١)، وكذلك ووجود فروق دالة إحصائياً لصالح العمر فى مهارة الترابط السياقي للموضوع فى اتجاه التلاميذ من عمر (٨) سنوات، حيث يتضح من جدول(٤٤) أن قيمة (ف =٧,٦٦١) ذات دلالة عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) ، ومن خلال جدول (٤٣) يتضح أن متوسط عينة التلاميذ فى عمر (٨) سنوات (٢٣,٢١٠) أعلى من متوسط عينة التلاميذ فى عمر(٦، ٧ ، ٩) سنوات، ووجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) فى التفاعل الثنائى بين النوع و العمر حيث كانت قيمة (ف= ١١,٤٧٠) ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح النوع **فى مهارة مقاطعة الحديث وتبادل الأدوار** فى اتجاه **الإناث**، حيث يتضح من جدول (٤٤) أن قيمة (ف =٣٢,٥٠٩) ذات دلالة عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) ، من خلال جدول(٤٣) يتضح أن متوسط عينة الإناث (١٨,٦٥٤) أعلى من متوسط عينة الذكور (١٧,٥٥٧)، وكذلك ووجود فروق دالة إحصائياً لصالح العمر فى مهارة مقاطعة الحديث وتبادل الأدوار فى اتجاه التلاميذ من عمر **(٩) سنوات**، حيث يتضح من جدول (٤٤) أن قيمة (ف = ٧,٧٦٧) ذات دلالة عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) ، ومن خلال جدول (٤٣) يتضح أن متوسط عينة التلاميذ فى عمر (٩) سنوات (١٩,٧٣٦) أعلى من متوسط عينة

التلاميذ فى عمر(٦، ٧ ، ٨) سنوات، ووجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) فى التفاعل الثنائى بين النوع و العمر حيث كانت قيمة (ف= ٤,٦٤٦)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح النوع فى **مهارة السرد القصصي للمواقف والأحداث** فى اتجاه **الإناث،** حيث يتضح من جدول (٤٤) أن قيمة (ف =٢٥,٦٣٠) ذات دلالة عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) ، من خلال جدول (٤٣) يتضح أن متوسط عينة الإناث (١٣,٠٩٧) (أعلى من متوسط عينة الذكور (١١,٤٠١) ، وكذلك ووجود فروق دالة إحصائياً لصالح العمر فى مهارة السرد القصصي للمواقف والأحداث فى اتجاه التلاميذ من عمر **(٨) سنوات،** حيث يتضح من جدول (٤٤) أن قيمة (ف =٩,٠٥٦) ذات دلالة عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) ، ومن خلال جدول (٤٣) يتضح أن متوسط عينة التلاميذ فى عمر (٨) سنوات (١٣,٩١٤) أعلى من متوسط عينة التلاميذ فى عمر(٦، ٧ ،٩) سنوات، ووجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) فى التفاعل الثنائى بين النوع و العمر حيث كانت قيمة (ف= ٧,٤٨٥) ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح النوع فى **مهارة التوقع وتصويب المحادثة** فى اتجاه **الإناث،** حيث يتضح من جدول (٤٤) أن قيمة (ف = ١٤١,٤٣) ذات دلالة عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) ، من خلال جدول (٤٣) يتضح أن متوسط عينة الإناث (١٧,٨٨٥) أعلى من متوسط عينة الذكور (١٥,٠٦٢) ، وكذلك ووجود فروق دالة إحصائياً لصالح العمر فى مهارة مهارة التوقع وتصويب فى اتجاه التلاميذ من عمر**(٩) سنوات،** حيث يتضح من جدول (٤٤) أن قيمة (ف =٢١,١٥) ذات دلالة عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) ، ومن خلال جدول (٤٢) يتضح أن متوسط عينة التلاميذ فى عمر(٩) سنوات (١٩,٦٨٤) أعلى من متوسط عينة التلاميذ فى عمر(٦،٧، ٨) سنوات، ووجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) فى التفاعل الثنائى بين النوع والعمر حيث كانت قيمة (ف= ١٥,٤٦٦) ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح النوع فى **مهارة المبادأة بالحديث** فى اتجاه **الإناث،** حيث يتضح من جدول (٤٤) أن قيمة (ف = ١٥,٦٣٠) ذات دلالة عند مستوى دلالة (٠,٠٠١)، من خلال جدول (٤٣) يتضح أن متوسط عينة الإناث (٧,٥٤٨) أعلى من متوسط عينة الذكور (٦,٤٥٣) ، وكذلك ووجود فروق دالة إحصائياً لصالح العمر فى مهارة المبادأة بالحديث فى اتجاه التلاميذ من عمر **(٨) سنوات،** حيث يتضح من جدول (٤٤) أن قيمة (ف = ١٢٦,٠٧٥) ذات دلالة عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) ، ومن خلال جدول (٤٣) يتضح أن متوسط عينة

التلاميذ فى عمر (٨) سنوات (٦,٥٣٦) أعلى من متوسط عينة التلاميذ فى عمر(٦، ٧، ٨) سنوات، ووجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) فى التفاعل الثنائى بين النوع و العمر حيث كانت قيمة (ف= ١٦,٩٥٢) ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح النوع فى **مهارة التفاعل والتواصل الاجتماعى** فى اتجاه **الإناث**، حيث يتضح من جدول (٤٤) أن قيمة (ف = ٤٠,٠٥) ذات دلالة عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) ، من خلال جدول (٤٣) يتضح أن متوسط عينة الإناث (١٠,٨٧٦) أعلى من متوسط عينة الذكور (١٠,٠٣١) ، وكذلك ووجود فروق دالة إحصائياً لصالح العمر فى مهارة التفاعل والتواصل الاجتماعى فى اتجاه التلاميذ من عمر (٩) سنوات ، حيث يتضح من جدول (٤٤) أن قيمة (ف = ٥,٩٢) ذات دلالة عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) ، ومن خلال جدول (٤٣) يتضح أن متوسط عينة التلاميذ فى عمر (٩) سنوات (١٢,٢١٠) أعلى من متوسط عينة التلاميذ فى عمر(٦، ٧، ٨) سنوات، ووجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) فى التفاعل الثنائى بين النوع و العمر حيث كانت قيمة (ف= ٨,٣٣٤) ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح النوع فى **مهارة النمطية فى الحديث** فى اتجاه **الذكور**، حيث يتضح من جدول (٤٤) أن قيمة (ف = ٧٨,٣٧) ذات دلالة عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) ، من خلال جدول (٤٣) يتضح أن متوسط عينة الذكور (٣,٩٢١) أعلى من متوسط عينة الإناث (٣,٣٧١) ، وكذلك ووجود فروق دالة إحصائياً لصالح العمر فى مهارة النمطية فى الحديث فى اتجاه التلاميذ من عمر (٧) سنوات ، حيث يتضح من جدول (٤٤) أن قيمة (ف = ٧,٦٩٣) ذات دلالة عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) ، ومن خلال جدول (٤٣) يتضح أن متوسط عينة التلاميذ فى عمر (٧) سنوات (٤,٠٨٦) أعلى من متوسط عينة التلاميذ فى عمر(٦، ٧ ،٨) سنوات، ووجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) فى التفاعل الثنائى بين النوع و العمر حيث كانت قيمة (ف=٣,٧٤٨).

مناقشة نتائج الفرض الرابع :

بالنسبة للفروق التي ترجع للنوع فى مهارات اللغة البرجماتية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المتأخرين لغوياً، فقد أشارت نتيجة هذا الفرض إلى أن الإناث تمتلك مستويات أعلى من اللغة البرجماتية وبعض مهاراتها (مهارة السياق الاجتماعى والاستدلالي للحديث، الترابط السياقي للموضوع، مقاطعة الحديث وتبادل الأدوار، السرد القصصي للمواقف والأحداث، التوقع

وتصويب المحادثة، المبادأة فى الحديث، التفاعل والتواصل الاجتماعى)، فى حين أشارت نتيجة هذا الفرض أيضاً إلى أن الذكور تمتلك مستويات أعلى من سلوك النمطية فى الحديث. فقد اتفقت نتائج بعض الدراسات مع ما أسفرت عنه نتائج هذا الفرض ، فعلى سبيل المثال دراسة (٢٠٠٧) ,Fernandez والتي كشفت نتائجها أن مجموعة الفتيات كان لديها القدرة على انتاج وسرد القصص الأكثر تعقيداً والتي تضمنت إشارات إلى الحالات الداخلية للشخصيات بشكل أفضل من الأولاد، كما تم العثور على إختلافات كبيرة بين الجنسين في الأداء الاجتماعي للأطفال، وكذلك دراسة (٢٠٢٣) Reindal والتي أشارت إلى أن تأخر نمو اللغة المبكر والعجز اللغوي البنائى وضعف اللغة البرجماتية كان أقل شيوعاً لدى الإناث.

ويرجع الباحث تفوق الإناث فى بعض مهارات اللغة البرجماتية (مهارة السياق الاجتماعى والاستدلالي للحديث، الترابط السياقي للموضوع، مقاطعة الحديث وتبادل الأدوار، السرد القصصي للمواقف والأحداث، التوقع وتصويب المحادثة، المبادأة فى الحديث، التفاعل والتواصل الاجتماعى) إلى أن الإناث أكثر إستعداد لاكتساب اللغة، و يتفوقوا فى المهارات الاجتماعية عن الذكور والتي تشتمل على الفهم العاطفى للذات وللأخرين ، وإدراك المشاعر الأساسية والاستجابة للإشارات والايماءات أثناء الكلام ، والتي تلعب دوراً هامةً فى تنمية المهارات اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المتأخرين لغوياً ، والتي لها عظيم الأثر فى مرحلة المراهقة، حيث تتفوق الإناث فى مهارة الترابط السياقي وتبادل الأدار أثناء الحديث وكذلك يتفوقوا فى مهارات السرد القصصي عن الذكور.

وقد اختلفت نتائج هذا الفرض مع دراسة بدوى عبدالنبى وأخرون(٢٠٢٢) والتي توصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق دالة احصائياً فى اضطراب اللغة البرجماتية بين الأطفال التوحديين الذكور والإناث، ودراسة مى الصيادى، أروى الفهد(٢٠١٨) والتي أشارت نتائجها إلى وجود فروق دلالة إحصائية بين الذكور والاناث لصالح الذكور، و دراسة محمود إمام، محمد فرغلى (٢٠١٨) والتي أسفرت نتائجها عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين درجات أفراد العينة على مقياس ملاحظة اللغة البرجماتية تبعاً لمتغير النوع (ذكور/ إناث)، ووجود فروق دالة إحصائياً على بعد التعاون و التفاعل مع الأقران لصالح الذكور، ودراسة (٢٠١٨) Udhnani والتي أشارت نتائجها إلى وجود إختلاف فى المهارات الاجتماعية واللغة البرجماتية بين الجنسين (الذكور/ الإناث) بين أطفال العينة من متلازمة داون لصالح الذكور، فى حين أنه

لم تكن هناك فروق بين الجنسين من أطفال اضطراب طيف التوحد، ودراسة Alduais, Majorano, Bastianello (٢٠٢٣) والتي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق بين الجنسين فى مهارات اللغة البرجماتية ، ودراسة عطية محمد، سعيد محمد، سهير مصطفى(٢٠٢٢) والتي أظهرت نتائجها أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات التلاميذ المتأخرين لغويًا بالمرحلة الابتدائية الذكور والإناث.

وبالنسبة للفروق التي ترجع إلى العمر فى مهارات اللغة البرجماتية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المتأخرين لغوياً، فقد أوضحت نتائج هذا الفرض أن التلاميذ ذوى (٩) سنوات كانوا أفضل من أقرانهم من ذوى (٦، ٧، ٨) سنوات أفضل من الذكور فى كلٍ من (مهارة السياق الاجتماعى والاستدلالي للحديث، مقاطعة الحديث وتبادل الأدوار، التوقع وتصويب المحادثة، التفاعل والتواصل الاجتماعى) ، والتلاميذ ذوى(٨) سنوات كانوا أفضل من أقرانهم من ذوى (٦، ٧، ٩) سنوات أفضل من الذكور فى كلٍ من (الترابط السياقي للموضوع، السرد القصصي للمواقف والاحداث، المبادأة فى الحديث) ، وأن التلاميذ ذوى (٧)سنوات كان لديهم نمطية فى الحديث أعلى من أقرانهم ذوى (٦، ٨، ٩) سنوات.

وقد إتفقت نتيجة هذا الفرض مع دراسة بدوى عبدالنبى وأخرون(٢٠٢٢) والتي توصلت نتائجها إلى وجود فروق دالة احصائية على جميع أبعاد مقياس اضطراب اللغة البراجماتية بين الأطفال التوحديين ترجع لمتغير العمر لصالح أعمار (٨، ٩) سنوات، و دراسة (مى الصيادى، أروى الفهد، ٢٠١٨) والتي أشارت نتائجها إلى وجود فروق دلالة إحصائية بين الأعمار المختلفة (٦-٨، ٩-١١) لصالح الأكبر سنأ، و دراسة عطية محمد، سعيد محمد، سهير مصطفى(٢٠٢٢) والتي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات التلاميذ المتأخرين لغويًا بالمرحلة الابتدائية الأصغر عمراً(أقل من ٧ سنوات) والأكبر عمراً (٧سنوات فأكبر) لصالح الأكبر عمراً (٧سنوات فأكبر) ، ودراسة (٢٠٠٧) Fernandez, والتي كشفت من خلال التحليل متعدد المتغيرات للتغاير حسب الجنس ومستوى الصف عن إختلافات كبيرة بين الجنسين في بعض جوانب اللغة البراغماتية.

توصيات البحث :

فى ضوء ما توصل إليه الباحث من نتائج فى البحث الحالى ، يمكن وضع بعض التوصيات التي قد تفيد التلاميذ فى المرحلة الابتدائية وأولياء الأمور والباحثين فى مجال التربية الخاصة والتخاطب.

١- تصميم البرامج التدريبية لتحسين مهام التماسك المركزي المركزي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المتأخرين لغويًا .

٢- عمل جلسات تدريبية لتحسين مهام التماسك المركزي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

٣- عمل ندوات ومحاضرات توعية لأولياء الأمور والمعلمين والاخصائيين بالمدارس لتوضيح أهمية مهام التماسك المركزي فى تحسين اللغة البرجماتية و تنمية المهارات الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية .

بحوث مقترحة :

فى ضوء ما توصل إليه البحث الحالى من نتائج، يمكن إقتراح مجموعة من البحوث التي يمكن القيام بها :

١- برنامج تدريبي قائم على مهام التماسك المركزي للحد من اضطراب البرجماتية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المتأخرين لغويًا.

٢- دراسة مقارنة بين التلاميذ ذوى صعوبات التعلم والمتأخرين لغويًا فى مهام التماسك المركزي.

٣- برنامج تدريبي قائم على مهام التماسك المركزي للحد من اضطراب البرجماتية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى صعوبات التعلم.

٤- برنامج تدريبي قائم على مهام التماسك المركزي لتحسين التحصيل الدراسى لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية.

٥- برنامج تدريبي قائم على مهام التماسك المركزي لتنمية مهارة الفهم القرائى لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى صعوبات التعلم.

المراجـــــــع

إبراهيم عبدالله فرج الزريقات(٢٠٠٥).**اضطرابات اللغة والكلام**. عمان: دار الفكر.

إبراهيم عبدالله فرج الزيات(٢٠١٢).**اضطراب الكلام واللغة التشخيص والعلاج**. ط٢. المملكة الأردنية: دار الفكر.

أسامة فاروق مصطفى سالم(٢٠١٤).**اضطرابات التواصل : بين النظرية والتطبيق**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

إسلام إبراهيم محمد عزب عبدالحليم(٢٠٢٠).**برنامج قائم على التماسك المركزي لتحسين العمليات المعرفية لدى الأطفال الذاتويين مرتفعى الأداء الوظيفى**، رسالة ماجستير، كلية التربية للطفولة المبكرة ، جامعة القاهرة.

أشواق حسين عبدالعزيز حسين(٢٠٢٢).**فاعلية استراتيجية لعب الأدوار فى خفض حدة اضطراب اللغة البراجماتية لدى الأطفال ذوى الاعاقة العقلية البسيطة**، رسالة ماجستير، كلية علوم ذوى الاحتياجات الخاصة، جامعة بنى سويف.

أنسى محمد أحمد قاسم(٢٠٠٥).**اللغة والتواصل لدى الطفل** .الأسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

أية هشام عبدالعليم جاد(٢٠٢١).**فاعلية برنامج قائم على نظرية التماسك المركزي لتخفيف حدة إضطراب اللغة البرجماتية لدى الأطفال ذوى نقص الإنتباه و فرط الحركة**. رسالة دكتوراه، كلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة القاهرة.

أيمن سالم عبدالله حسن(٢٠٢١).فاعلية برنامج قائم على مهام التماسك المركزي فى تنمية المعالجة البصرية لدى الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد. **مجلة التربية الخاصة، كلية علوم الإعاقة والتأهيل ، جامعة الزقازيق**،(٣٧)، ٣٢٤-٣٨٢.

بدوى على عبدالحليم عبدالنبى، عزت عبدالله سليمان كواسة، محمود سليمان محمد عبدالسيد(٢٠٢٢). اضطراب اللغة البراجماتية لدى الأطفال التوحديين فى ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. **مجلة التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر**،١٩٤(٥)،٤٩-٨٥.

داليا مصطفى عثمان(٢٠١٤).**مقياس تقييم المهارات الاستقبالية والتعبيرية للغة العربية REAL Scale**. القاهرة.

رضوى عاطف حلمى الشيمى، بسمة بنت ماهر بديوى العتيبى(٢٠٢٠).مقياس تشخيص اضطراب اللغة البرجماتية لدى الأطفال ذوى متلازمة اسبرجر. **مجلة التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر**،١٨٨(٣)،١٧٥-٢٠٥.

صفوت فرج(٢٠١٠).**ستانفورد بينه مقاييس الذكاء الصورة الخامسة**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

عادل عبدالله محمد(٢٠٢٠).**مقياس الاستخدام الاجتماعى للغة الأطفال**.الأسكندرية: مؤسسة حورس الدولية.

عبدالعزيز السيد الشخص(٢٠٠٩).**اضطرابات النطق والكلام "خلفيتها وتشخيصها وأنواعها وعلاجها"**. ط٥. الرياض: الصفحات الذهبية للنشر.

عبدالعزيز السيد الشخص(٢٠١٣).**اضطرابات النطق والكلام "خلفيتها وتشخيصها وأنواعها وعلاجها**".ط٣.الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية للنشر.

عبدالعزيز السيد الشخص، محمود الطنطاوى، رضا خيرى (٢٠١٥). مقياس تشخيص اضطراب اللغة البراجماتية للأطفال. **مجلة كلية التربية ، جامعة عين شمس** ، ٣٩(٤).

عبدالعزيز السيد الشخص، السيد يس التهامى محمد، رضا خيرى عبدالعزيز حسين، سمر يوسف مصطفى أبوقورة(٢٠١٨). برنامج اثرائى مقترح لعلاج تأخر النمو اللغوي لدى الأطفال وتحسين تفاعلهم الاجتماعى. **مجلة الإرشاد النفسى ، جامعة عين شمس**، ٥٥(٢)،٣١-٧٨.

عبدالعزيز السيد الشخص، السيد أحمد الكيلانى، موسى سليم سلمان المضيبرى(٢٠١٩). مقياس مهام نظرية التماسك المركزي لدى الأطفال.مجلة الإرشاد النفسى، **مركز الإرشاد النفسى، جامعة عين شمس**،(٦٠)، ١٨٧-٢٢٤.

عبدالعزيز السيد الشخص، عبدالرحمن سيد سليمان، سناء السيد عبدالواحد عبد ربه(٢٠٢٠). برنامج مقترح لعلاج اضطراب اللغة البراجماتية وتحسين التفاعل الاجتماعى لدى الأطفال ذوى الإعاقة السمعية. **مجلة الإرشاد النفسى، مركز الإرشاد النفسى ، جامعة عين شمس**. (٢١)،٢٠٩-٢٦٩.

عبدالعزيز مصطفى السرطاوى، وائل موسى أبو جودة(٢٠٠٠). **اضطرابات اللغة والكلام**. الرياض: أكاديمية التربية الخاصة.

عبدالفتاح رجب مطر، رضا مسعد أحمد(٢٠١٨). فعالية برنامج تدريبى لتنمية إدراة الذات فى خفض إضطراب اللغة البراجماتية لدى الأطفال ذوى اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه. **مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط**،٢٤(٤)، ٩٩- ١٤٥.

عطية عطية محمد ، سعيد عبدالرحمن محمد ، سهير محمد السيد مصطفى(٢٠٢٢). اللغة التعبيرية لدى التلاميذ المتأخرين لغويا بالمرحلة الابتدائية وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية. **مجلة التربية الخاصة، كلية علوم الإعاقة والتأهيل، جامعة الزقازيق** ،٣٩(١)، ١-٢٨.

فاتن عبدالرحمن الطنبارى، أشرف مصطفى شلبى، فيفيان محمد إبراهيم(٢٠١٨). فاعلية برنامج باستخدام القصة الحركية فى تنمية اللغة التداولية البراجماتيقا لدى عينة من الأطفال المتأخرين لغويًا فى المرحلة العمرية من ٤-٦ سنوات.**مجلة دراسات الطفولة، كلية الدراسات العليا للطفولة**، جامعة عين شمس، ٢١(٨١)، ٢٣-٥٨.

فاطمة عادل مختار الشريف، أسماء محمد السرسى، محمود السيد أبو النيل(٢٠٢١). فاعلية برنامج تخاطب قائم على تحسين الإدراك البصرى كمدخل لعلاج التأخر اللغوي لدى عينة من الأطفال ذوى نقص الانتباه وفرط النشاط ، **مجلة دراسات الطفولة، كلية الدراسات العليا للطفولة**،٢٤(٩٣)، ٦٧- ٧٢.

فاطمة محمد عبد الهادي محمد(٢٠٢٠). **تنمية الذكاء الاجتماعي لتحسين البراجماتيك لدى عينة من الأطفال ذوي نقص الانتباه وفرط الحركة** . رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

فتحية مصطفى(٢٠١٣). **فاعلية برنامج معرفى سلوكى لإكساب مهارات عمليات العلم والمفاهيم العملية لدى الأطفال ذوى قصور الانتباه المصحوب بنشاط زائد**. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس.

محمود محمد إمام ، محمد شعبان فرغلى(٢٠١٨). تأثير اللغة البرجماتية في الاضطرابات الانفعالية والسلوكية ومشكلات التفاعل مع الأقران لدى أطفال المدرسة الابتدائية في ضوء متغير النوع. **مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة أسيوط**، ٣٤(١٢)، ١-٤١.

معمر نواف الهوارنة (٢٠١٠).**اضطرابات اللغة والتواصل لدى الأطفال القاهرة والعلاج** ، دمشق : وزارة الثقافة ، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب .

مى محمد الصيادى ، اروى سعود الفهد(٢٠١٨) .اضطراب اللغة البراجماتية لدى الأطفال ذوى قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد في ضوء بعض المتغيرات. **مجلة التربية الخاصة والتأهيل**، ٦(٢٥)، ٨٢-١٢٣.

نجلاء طلعت إبراهيم عبدالحكيم، مختار أحمد السيد الكيال، عماد الدين عبدالمجيد الوسيمى، عبدالعزيز عبدالعزيز أمين عبدالغنى (٢٠٢١). الخصائص السيكومترية لمقياس مهام التماسك المركزي لدى الأطفال ذوى الأداء الوظيفى المرتفع من اضطراب طيف التوحد.ج١.**مجلة علوم ذوى الاحتياجات الخاصة، كلية علوم ذوى الاحتياجات الخاصة، جامعة بنى سويف**، ٣(٦)، ٢٧٢٧-٢٧٤٦.

نجلاء طلعت إبراهيم عبد الحكيم (٢٠٢١). **فعالية برنامج قائم على مهام نظرية التماسك المركزي لتحسين الدلالة اللفظية لدى الأطفال ذوي الأداء الوظيفي المرتفع من اضطراب طيف التوحد.** رسالة ماجستير، كلية علوم ذوي الاحتياجات الخاصة. جامعة بني سويف.

ندا طه عبدالمحسن عثمان(٢٠١٨). **برنامج لتحسين مهام نظرية التماسك المركزي وعلاج اضطراب اللغة البراجماتية لدى الأطفال ذوى اضطراب التوحد**.رسالة ماجستير، كلية التربية ، جامعة عين شمس.

نوسة محمد بكر عبدالجيد (٢٠٢١). **فعالية برنامج تدريبى قائم على استخدام الحاسوب لتحسين التماسك المركزي وأثره على التواصل اللغوي لدى الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد.** رسالة ماجستير، كلية التربية ، جامعة بنى سويف.

هانا مورتيمير (٢٠٠٤). **صعوبات اللغة والكلام**. ترجمة خالد توفيق ، خميس حسن . الجيزة : هلا للنشر والتوزيع .

هدى مصطفى حماد (٢٠١٧). برنامج تدخل مبكر لتخفيف حدة النطق وتنمية الحصيلة اللغوية لدى الأطفال ما قبل المدرسة ذوى التأخر اللغوي. **مجلة الطفولة و التربية، كلية رياض الأطفال، جامعة الأسكندرية**، ٩(٣٢)،٣٦٦-٤١٩.

ولاء ربيع مصطفى على، إيمان جمعة فهمى شكر(٢٠٢٠). فعالية برنامج قائم على تحسين مهام التماسك المركزي فى تنمية مهارات التواصل اللفظى لدى أطفال اضطراب التوحد. **مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ** ،٢٠(١)، ٣٧-١٠٤.

Adams, Catherine, Clarke, E., & Haynes, R. (٢٠٠٩). Inference and sentence comprehension in children with specific or pragmatic language

impairments. ***International journal of language & communication Disorder***,٤٤(٣),٣٠١-٣١٨.

Adams, Catherine (٢٠١٣). ***Pragmatic Language impairments***. Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders. pp.٢٣٢٠-٢٣٢٥, New York: Springer Science & Business media.

Adams, Catherine, Gaile, Jacqueline, Lockton, Elaine, & Freed, Jenny (٢٠١٥). Integrating language, Pragmatics, and Social intervention in asingle-subject case study of a child with a Developmental Social communication Disorder. ***journal of Language, Speech and hearing services in school***,٤٦(٤),٢٩٤-٣١١.

Alduais, Ahmed, Majorano, Marinella , Bastianello, Tamara (٢٠٢٣). Examining pragmatic language development in preschoolers with and without neurodevelopmental disorders: A cross-sectional study. *Journal of Applied neuropsychology Child*.(١٩),١-١٧.

Aljunied, Mariam & Frederickson, Norah (٢٠١٨). Does Central Coherence relate to the cognitive performance of children with High functioning autism in dynamic assessments?. ***Journal of Autism***, ١٧(٢),١٧٢-١٨٣. Dol:١٠,١١٧٧/١٣٦٢٣٦١٣١١٤٠٩٩٦٠.

American Psychiatric Association (٢٠٢٢). ***Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders***. ٥th ed -TR. Washington, DC: American Psychiatric Association.

Andersen Helland, Wenche & Heimann, Mikael (٢٠٠٧). Assessment of pragmatic language impairment in children referred to psychiatric services: A pilot study of the children's communication checklist in a Norwegian sample. ***Journal of Logopedics Phoniatrics Vocology***, ٣٢(١),٢٣-٣٠.

Anter, Amr Abd el-saiam (٢٠٠٨). ***Pragmatic development in normal children***. Master Thesis. Faculty of Medicine, University of Cairo.

Aude Noiray, Anisia Popescu, Helene Killmer, Elina Rubertus, Stella Krüger, & Lisa Hintermeier (٢٠١٩). Spoken Language Development and the Challenge of Skill Integration. ***Journal of Psychology of Language***, ١٧(١٠).

Barbosa, T., Miranda, M., Santos, R. F., & Bueno, O. F (٢٠٠٩). Phonological Working Memory, Phonological Awareness and Language in Literacy Difficulties in. Brazilian Children. ***Reading and writing: An Interdisciplinary Journal***, ٢٢ (٢), ٢٠١-٢١٨.

Bauer, Daniel J., Goldfield, B. A., Reznick, J. S. (٢٠٠٢). Alternative approaches to analyzing individual differences in the rate of early

vocabulary development. ***Journal of applied psycholinguistics***,٢٣(٣), ٣١٣-٣٣٥.

Baxter, L. C. ; Saykin, A. J. ; Flashman, L. A. ; Johnson, SC ; Guerin, S.J. ; Babcock, D.R. ; Wishart, H. A.(٢٠٠٣). Sex differences in semantic language processing: A functional MRI study. ***Journal of Brain and Language***, ٨٤(٢),٢٦٤-٢٧٢.

Beversdorf, D. Q., Smith, B. W., Crucian, G. P., Anderson, J. M., Keillor, J. M., Barrett, A. M., Hughes, J. D., Felopulos, G. J., Bauman, M. L., Nadeau, S. E., & Heilman, K. M. (٢٠٠٠). Increased discrimination of "false memories‘‘ in autism spectrum disorder. ***Journal of Proceedings of the National Academy of Sciences***, ٩٧(١٥), ٨٧٣٤-٨٧٣٧.

Bishop, Dorothy Vera Margaret (٢٠٠٠). ***Pragmatic language impairment: A correlate of SLI, a distinct subgroup, or part of the autistic continuum?*** Speech language impairments in children: Causes, characteristics, intervention and outcome, p. ٣٠٥, New York: Psychology Press.

Booth R., & Happé F. (٢٠١٠). “Hunting with a knife and … fork”: Examining central coherence in autism, attention deficit/hyperactivity disorder, and typical development with a linguistic task. **Journal of Experimental Child Psychology**, ١٠٧(٤),٣٧٧-٣٩٣.

Bosco, F., Gabbatora, I., Angeleri, R., Zettin, M. & Parola, A. (٢٠١٨). Do Executive Function and theory of mind predict pragmatic Abilities following traumatic Brain Injury? An Analysis of sincere Deceitful and ironic communicative Acts. ***Journal of communication disorders***,٧٥,١٠٢-١١٧.

Bradley, N. A.& Dunlop, M. D. (٢٠١٢). Towards a multidisciplinary model of context to support context- aware computing. ***Journal of Human-Computer Interaction,*** ٢٠, ٤٠٣- ٤٤٦.

Brock, J., Norbury, C. F., Einav, S. & Nation, K. (٢٠٠٨). Do individuals with autism process words in context? Evidence from language-mediated eye movements. ***Journal of Cognition***, ١٠٨(٣), ٨٩٦–٩٠٤.

Brownell, H. & Martino, G. (١٩٩٨). ***Deficits in inference and social cognition: The effects of right hemisphere brain damage on discourse***. In M. Beeman, & C. Chiarello (Eds.), Right hemisphere language comprehension: Perspectives from cognitive neuroscience, pp. ٣٠٩–٣٢٨, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Buckley, B. (٢٠٠٣). ***Children’s Communication Skills: From Birth to Five Years***. London: Routledge.

Burman, Douglas D., Bitan, Tali, Booth, James R. Booth (٢٠٠٨). Sex differences in neural processing of language among children. ***Journal of Neuropsychologia***, ٤٦(٥), ١٣٤٩-١٣٦٢.

Burnette, Courtney P., Mundy, Peter C., Meyer, Jessica A., Sutton, Steven K., Vaughan, Amy E.& Charak, David. (٢٠٠٥). Weak Central Coherence and Its Relations to Theory of Mind and Anxiety in Autism. ***Journal of Autism and Developmental Disorders***, ٣٥(١),٦٣-٧٣.

Camarata, Stephen M.& Gibson, Terrie (١٩٩٩). Pragmatic Language deficits in attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD). ***Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews***,٥(٣),٢٠٧-٢١٤.

Eman, Mostafa (٢٠١٧). Perceptual Visual Skills in Linguistically delayed Language Developed Children. ***Egyptian Journal of Ear, Nose, Throat and Allied Sciences***, ١٨ (٢), ١٢٧- ١٢٩.

Engel, Emma Elizabeth (٢٠٢٠). **The Effect Of Songs And Chants With Words On Phonological Awareness In Early Childhood**, Ph.D. Thesis. the Faculty of the University of Delaware.

Estigarribia, B., Martin, G.E., Roberts, J. E., Spencer, A., Gucwa, A. & sideris, J. (٢٠١١). Narrative skill in boys with fragile x syndrome with and without autism spectrum disorder. ***Journal of Applied psycholinguistics***, ٣٢(٢), ٣٥٩-٣٨٨.

Farquharson, Kelly, Centanni, Tracy, Franzluebbers, Chelsea E. & Hogan, Tiffany p. (٢٠١٤). Phonological and lexical influences on phonological awareness in children with specific language impairment and dyslexia. ***Journal of Education Psychology***, (٥)١-١٠.

Fernandez, Camila (٢٠٠٧). ***The role of theory of mind and pragmatic language skills in children's social functioning***. Ph.D. Thesis. New York University. United States-New York.

Filippello Pina, Marino Flavia &Oliva Patrizia (٢٠١٣). Relation between weak central coherence and mental states understanding in children with autism and in children with ADHD. ***Mediterranean Journal of Clinical Psychology MJCP***, ١(١). DOI: ١٠,٦٠٩٢/٢٢٨٢١٦١٩/٢٠١٣,١,٨٨٨.

Frith, Uta, & Happè, F. (١٩٩٤). Autism: beyond "theory of mind". ***Journal of Cognition***, ٥٠(١-٣),١١٥-١٣٢.

Frith, Uta. (٢٠٠٣). ***Autism: Explaining the Enigma (2nd ed.)***. Malden: Blackwell Publishing.

Green, Satasha L, & Scott, Christine M. (٢٠١١). **"Chapter ٦ the history of speech and language impairments"**, Rotatori, A.F., Obiakor, F.E. and

Bakken, J.P. (Ed.), History of Special Education, Emerald Group Publishing Limited, ٢١,١١٩-١٤٩.

Green, Bretherton & Johnson (٢٠١٤). Pragmatic language difficulties in children with hyperactivity and attention problems: An integrated review. ***International Journal of Language & Communication Disorders*** ,٤٩(١):١٥-٢٩.

Guest, Hillary (٢٠١٣). ***Pragmatics and Social Communication: Children with Hearing Loss in Early Childhood Settings***. Florida State University Libraries.

Happe, Francesca, Briskman, J. & Frith, U. (٢٠٠١). Exploring the cognitive phenotype of autism: Weak central coherence in parents and siblings of children with autism: Experimental tests. ***journal of Child Psychology and Psychiatry*** ,٤٢(٣), ٢٩٩-٣٠٧.

Happe, Francesca (٢٠٠٥). **The Weak central coherence account of autism**. In F. R. Volkmar (Ed)., Handbook of Autism and pervasive Developmental Disorders, Vol.١, Diagnosis, Development, Neurobiology, and Behavior (٣ rd Edition). Hoboken, NJ, USA: wiley.

Happé, Francesca, Booth, Rhonda, Charlton, Rebecca & Hughes, Claire (٢٠٠٦). Executive Function Deficits in Autism Spectrum Disorders and Attention- Deficit/Hyperactivity Disorder: Examining Profiles across Domains and Ages. ***journal of Brain and Cognition***, ٦١(١), ٢٥-٣٩.

Heaton, P. (٢٠٠٣). Pitch memory, labeling and disembedding in autism. ***Journal of Child Psychology and Psychiatry***, ٤٤(٤),٥٤٣-٥٥١.

Helland, Wenche Andersen, Helland, Turid (٢٠١٧). Emotional and behavioural needs in children with specific language impairment and in children with autism spectrum disorder: The importance of pragmatic language impairment. **Research in Developmental Disabilities**,٧٠, ٣٣-٣٩.

Ingerith Martin & Skye McDonald (٢٠٠٣). Weak coherence, no theory of mind, or executive dysfunction Solving the puzzle of pragmatic language disorders. ***journal of Brain and Language***,٨٥ (٣) ٤٥١–٤٦٦.

Jarrold, Christopher, Butler, David, Cottington, Emily & Jimenez, flora (٢٠٠٠). Linking Theory of Mind and Central Coherence Bias in Autism and in the General Population. ***journal of Developmental psychology***, ٣٦(١),١٢٦-١٣٨.

Jolliffe Therese & Baron-Cohen Simon (١٩٩٩). A test of central coherence theory: linguistic processing in high-functioning adults with autism or Asperger syndrome: is local coherence impaired?. ***journal of Cognition***,٧١(٢),١٤٩-١٨٥.

Jolliffe, Therese & Baron- Cohen, S. (٢٠٠١). A test of central coherence theory: Can adults with high functioning autism or Asperger syndrome integrate fragments of an object?. ***journal of Cognition Neuropsychiatry***, ٦(٣),١٩٣- ٢١٦.

Kay, Jarald, Tasman, Allan (٢٠٠٦). ***Essentials of Psychiatry***. New York, Johen wiley and sons Ltd.

Kent, Raymond D. (٢٠٠٣). ***The MIT Encyclopedia of Communication Disorders***, London, the MIT press.

Ketelaars, Mieke P. (٢٠١٠). ***The Nature of Pragmatic Language Impairment***. Mieke Pauline Ketelaars Publishing.

Ketelaars, Mieke Pauline, Jansonius, Kino, Cuperus, Juliane &Verhoeven, Ludo (٢٠١٢). Narrative competence and underlying mechanisms in children with pragmatic language impairment. ***journal of Applied psycholinguistics***, ٣٣(٢), ٢٨١ - ٣٠٣.

Ketelaars, Mieke (٢٠١٥). ***The nature of Pragmatic Language Impairment***. Master Thesis. Leiden university, U.S.A.

Killanin, Abraham D. , Wiesman, Alex, I., Heinrichs-Graham, Elizabeth; Groff, Boman R., Frenzel, Michaela R., Eastman, Jacob A.; Wang, Yu-Ping, Calhoun, Vince D., Stephen, Julia M., Wilson, Tony W.(٢٠٢٠). Development and sex modulate visuospatial oscillatory dynamics in typically-developing children and adolescents. ***journal of NeuroImage,***Vol.٢٢١. DOI: ١٠,١٠١٦/j.neuroimage.٢٠٢٠,١١٧١٩٢

Knowland V., Evans S., Snell C.& Rosenb S. (٢٠١٦). Visual Speech Perception in Children with Language Learning Impairments. ***Journal of Speech Language and Hearing Research***, ٥٩(١), ١-١٤.

Koch, D. G. (٢٠١٢). ***Theory of mind pragmatic language and social skills in adolescents with autism spectrum disorders***. Doctoral Dissertation . Duquesne University, United States.

Kohei Asano, Yasuyuki Taki, Hiroshi Hashizume, Yuko Sassa, Benjamin Thyreau, Michiko Asano, Hikaru Takeuchi, Ryuta Kawashima (٢٠١٤). Healthy children show gender differences in correlations between nonverbal cognitive ability and brain activation during visual perception. ***Journal of Neuroscience Letters***, ٥٧٧, ٦٦ –٧١.

Kuschner, E, Bennetto, L, & Yost, K. (٢٠٠٦). Patterns of nonverbal cognitive functioning in young children with autism spectrum disorders. ***Journal of Autism & Developmental Disorders***, ٣٧, ٧٩٥-٨٠٧.

Lanter & Elizabith (٢٠٠٩). ***The Relationship between Pragmatic Language Skills and Behavior***. Master Thesis. Walend university, U.S.A.

Latha, V. G. & Rajan, P. (٢٠١٢). Non-native student's communication is affected due to the lack of pragmatic competence. ***Journal of English language teaching***,٥(٢), ٥٠-٥٧.

Lauer, Jillian E.; Udelson, Hallie B.; Jeon, Sung O.; Lourenco, Stella F. (٢٠١٥). An early sex difference in the relation between mental rotation and object preference. ***Journal of Frontiers in Psychology***.٦,٥٥٨-٥٥٨.

Leppanen, J., Dapelo, M. M., Davies, H., Lang, K., Treasure, J., & Tchanturia, K. (٢٠١٧). Computerised analysis of facial emotion expression in eating disorders. ***PloS One Journal***, ١٢(٦), ١٧٨٩٧٢.

Li Wing Yee, Dorothy. (٢٠١٢). ***The Nature of Integrative Processing Problems in Individuals with Autism Spectrum Disorder***. Doctoral thesis. Educational Psychology Department. Hong Kong University.

López, B., Leekam, Susan R & Arts, Gerda R.J (٢٠٠٨). How central is central coherence? Preliminary evidence on the link between conceptual and perceptual processing in children with autism. ***Journal of Autism***, ١٢(٢),١٥٩-١٧١.

Loukusa, Soile & Moilanen Irma. (٢٠٠٩). Pragmatic inference abilities in individuals with Asperger syndrome or high-functioning autism. A review. ***Research in Autism Spectrum Disorders Journal***, ٣(٤), ٨٩٠-٩٠٤.

Mackinlay, R., Charman, T. & Karmiloff-Smith, A. (٢٠٠٦). High-functioning children with autism spectrum disorder: a novel test of multitasking. ***Journal of Brain & Cognition***,٦١(١), ١٤-٢٤.

Manangan,C. N. (٢٠١٣). ***Externalizing Behaviors: Relations to Pragmatic Language and theory of mind in children with autism spectrum disorder***. Ph.D. thesis. University of Seattle.

Margaret Cychosz (٢٠٢٢). What long-distance coarticulation can tell us about coarticulatory development. ***Journal of the Acoustical Society of America***,١٥١(٤),٢٢٩.

Maria Chiara Fastame (٢٠٢٠). Visual and spatial working memory skills implicated in copying and drawing from memory of the Rey-Osterrieth Complex Figure: What relationship in school-aged children؟. ***Journal of Cognitive Development***. ٥٣(١), ١٠٠٨٢٦.

Mitchell, Peter & Rajendran, Gnanathusharan (٢٠٠٧). Cognitive theories of autism. ***Journal of Developmental Review***,٢٧(٢),٢٢٤–٢٦٠.

Moore, Jennifer (١٩٩٩). ***The Relationship between Speech: Language and Social Skills in Preschool Children with Development Delays***, Master Thesis, Touro College.

Most, T., Shina-August, E. & Meilijson, S. (٢٠١٠). Pragmatic abilities of children with hearing loss using cochlear implant ts or hearing aids compared to hearing children. ***Journal of Deaf studies and Deaf Education***, ١٥(٤),٤٢٤-٤٣٧.

Mottron, L., Dawson, M., Soulieres, I., Hubert, B., & Burack, J. (٢٠٠٦). Enhanced perceptual functioning in autism: an update, and eight principles of autistic perception. ***Journal of Autism and Developmental Disorders***,٣٦(١)٢٧–٤٣.

Murphy, Marina E. (٢٠١٧). ***Social skill Development and Academic competence in children with and with and without intellectual Disability***. Ph.D. Thesis. University of California, Riverside.

Nock, A. (٢٠١١). ***A Comparison of Two Computer-Based programs Designed to Improve Facial Expression Understanding in Children with Autism***. Master of Education, Alberta Awarded University.

Norbury, Courtenay F. & Bishop, Dorothy V. M. (٢٠٠٢). Inferential processing and story recall in children with communication problems: A comparison of specific language impairment, pragmatic language impairment and high functioning autism. ***International Journal of language and communication Disorders***,٣٧(٣),٢٢٧-٢٥١.

Norbury, Courtenay F. (٢٠٠٥). Barking up the wrong tree? Lexical ambiguity resolution in children with language impairments and autistic spectrum. disorders. ***Journal of Experimental Child Psychology***,٩٠(٢)١٤٢–١٧١.

Olu Lafe, Olufemi (٢٠١٣). ***Cognitive processing of global and local visual stimuli in autism spectrum disorder***. Doctoral dissertation, Boston University.

Paul, R., Orlovski, S. M., Marcinko, H. C., & Volkmar, F. (٢٠٠٨) Conversational behaviors in youth with high-functioning ASD and Asperger syndrome. ***Journal of Autism and Developmental Disorders***, ٣٩(١),١١٥-١٢٥.

Paul, D. R. (٢٠١٣). ***Pragmatics***. In fred R. Volkmar (Ed). Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders, ٢٣٣١-٢٣٣٣, New York Springer Science, Business Media.

Powell, Kelly (٢٠١٢). ***Weak Central Coherence in Autism Over the Preschool Year***. Doctoral thesis. Faculty of Arts and Sciences. American University.

Priyanka Nair, V Subha, R P Aneesh (٢٠١٨). Non Verbal Behaviour Analysis for Distress Detection Using Texture Analysis. ***International CET Conference on Control,* Communication, and Computing (IC٤)**, Thiruvananthapuram, India, ٥-٧ July ٢٠١٨.

Rapin, I., & Allen, A. (١٩٨٣). ***Developmental language disorders***: Nosological considerations. In U. Kirk (Ed.), Neuropsychology of language reading and spelling. London: Academic Press.

Reindal, Lise, Naerland, Terje, Weidle, Bernhard, Lydersen, Stian, Andreassen, Ole A., Sund, Anne Mari (٢٠٢٣). Structural and Pragmatic Language Impairments in Children Evaluated for Autism Spectrum Disorder (ASD). ***Journal of Autism and Developmental Disorders***.٥٣(٢),٧٠١–٧١٩.

Rinehart, N.J., Bradshaw, J.L., Moss, S.A., Brereton, A.V., & Tonge, B.J. (٢٠٠٠). Atypical interference of local detail on global processing in high -functioning autism and Asperger's disorder. ***Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines***, ٤١(٦),٧٦٩–٧٧٨.

Rvachew, S. (٢٠٠٧). Phonological Processing and Reading in Children With Speech Sound Disorders. A**merican Journal of Speech-Language Pathology**.١٦(٣),٢٦٠–٢٧٠.

Sahin, Semra, Yalcinkaya, Fulya, Bayar Muluk, Nuray, Bulbul, Selda Fatma &Cakir, Ismail (٢٠٠٩). Abilities of pragmatic language usage of the children with language delay after the completion of normal language development training. ***The journal of international Advanced otology***,٥(٣), ٣٢٧-٣٣٣.

Sandheim, Suzanne T. & Voeller, Kytja K. (٢٠٠٤). Psychiatric implications of language disorders and learning disabilities: Risks and management, ***Journal of child Neurology***.١٩(١٠),٨١٤-٨٢٦.

Siddiqui, A. (٢٠١٨). The principle features of English pragmatics in applied linguistics. ***Advances in Language and Literary Studies***,٩(٢),٧٧-٨٠.

Snowing Margaret J, Bishop D.V.M, Stothard Susan E, Chipchase Barry. & Kaplan Carole (٢٠٠٦). Psychological outcomes at ١٥rears of children with a preschool history of speech Language impairment. ***Journal of child psychology psychiatry***,٤٧(٨),٧٥٩-٧٦٥.

Soile Loukusa , Leena Mäkinen, Sanna Kuusikko-Gauffin, Hanna Ebeling, Irma Moilanen (٢٠١٤). Theory of mind and emotion recognition skills in children with specific language impairment, autism spectrum disorder and typical development: group differences and connection to knowledge of grammatical morphology, word-finding

abilities and verbal working memory. ***Journal of Int J Lang Commun Disord***. ٤٩(٤),٤٩٨-٥٠٧.

Stott, Dorthy A.(٢٠٠٨). ***Recognition of Emotion in Facial Expressions by Children with Language Impairment***. Dissertation or Thesis. Brigham Young University. United States. Utah.

Su Morris, Emily K. Farran, Katie A. Gilligan-Lee. (٢٠٢٣). Spatial abilities in Down syndrome: Characterising the profile of spatial skills and models of spatial development, ***Journal of Cognitive Development***, ٦٦.

Taylor, Lauren J., Maybery, Murray T., Grayndler, Luke.& Whitehouse, Andrew J O .(٢٠١٥). Evidence for shared deficits in identifying emotions from faces and from voices in autism spectrum disorders and specific language impairment. ***International journal of language & communication disorders,***٥٠ (٤), ٤٥٢-٤٦٦.

Tchanturia, K., & Lang, K. (٢٠١٧). A Systematic Review of Central Coherence in Children with HF Autism. ***Journal Child and Adolescent Behaviour***,٢(١٤٠).

Tenconi, E., Santonastaso, P., Degortes, D., Bosello, R., & Titton F. (٢٠١٠). Set-shifting abilities, central coherence, and handedness in anorexia nervosa patients, their unaffected siblings and healthy controls: Exploring putative endophenotypes. ***World Journal of Biological Psychiatry***,١١(٦), ٨١٣ - ٨٢٣.

Tina L. Stanton-Chapman, Laura M. Justice, Lori E. Skibbe, Staci L. Grant (٢٠٠٧). Social and Behavioral Characteristics of Preschooler With specific language impairment. Topics in Early Childhood Special Education, ٢٧(٢):٩٨-١٠٩.

Udhnani, Manisha D. (٢٠١٨). ***Predictors of Individual Differences in Language in Youth with Down Syndrome and Autism Spectrum Disorder***. Master Thesis. Drexel University. United States-Pennsylvania.

Volden, Joanne, Coolican, Jamesie, Garon, Nancy, White, Julie& Bryson, Susan (٢٠٠٩). Brief report: pragmatics language in autism spectrum disorder: Relationships to measures of ability and ability and Disability. ***Journal of autism and developmental Disorders***,٣٩(٢),٣٨٨-٣٩٣.

Vulchanova, M., Talcott, J. B., Vulchanov, V., & Stankova, M. (٢٠١٢). Language against the odds, or rather not: The weak central coherence hypothesis and language. ***Journal of Neurolinguistics***, ٢٥(١),١٣-٣٠.

Yosra, Mohamed (٢٠١١). ***Prevalence of Subtypes of specific language Impairmen***. Master of Phoniatrics. Faculty of Medicine Ain Shams University.

Weiss, M. (٢٠٠٨). ***Increasing Receptive Expressive and Overall Language Skills in Language Delay Preschool Students***. the Degree of Doctor. United States: Nova Southeastern University.

Wienke Wannagat , Maureen Henkel, Gerhild Nieding (٢٠٢٠). Children's comprehension of narrative texts: Protagonists' goals and mental representation of coherence relations, ***Journal of Cognitive Development,*** ٥٦(٥):١٠٠٩٦٦.

Zimmermann, Laura Jean (٢٠١٦). ***Examining factors associated with visuospatial working memory development from infancy through the preschool years***. Thesis. Ph.D. Georgetown University. United States. District of Columbia.

Central coherence tasks predictive of the level of pragmatic language among Primary school students who are Linguistically delayed language

Abstract

The Current research aims to identify the relationship between the tasks of Central coherence and the level of pragmatic language can be predicted through the tasks Central coherence, as well as to detect differences due to age, gender and the bilateral interaction between them in the research variables (Tasks of Central Coherence, the Level of pragmatic Language). The research Sample Consisted of (٣٠٥) boys and girls with language delays (١٧٣ males ١٣٢ females), aged from (٦ - ٩) years, enrolled in basic education classes, with an arithmetic mean (٧،٤٧), and a standard deviation (١،١٠), who obtained a Coefficient of intelligence ranges between (٨٠:٨٩) on the Stanford Scale, including the fifth picture, and scores Between (٧٨:٨٤) on the Scale for evaluating the receptive and expressive skills of the Arabic language, which puts them in the Category of moderately Linguistically Late, during the Second Semester of the academic year (٢٠٢١: ٢٠٢٢),and the research tools Consisted of the Stanford Benefit Scale for Intelligence, fifth image, Arabization and Coherence: Safwat Farag (٢٠١٠), the Receptive and Expressive Skills Assessment Scale of the Arabic Language "REAL" Scale ,prepared by: Dalia Mostafa (٢٠١٤), and the visual Central Cohesion scale for Primary school students Prepared by: the researcher, and the results revealed that there is a statistically significant correlation between the scores of Primary school students who are Linguistically delayed on the Central Cohesion scale and their scores on the pragmatic Language level assessment scale, The results showed that the level of pragmatic language can be predicted from central coherence tasks,There is an effect of gender(males/females), chronological age (٦, ٧, ٨, ٩), and the bilateral interaction between them on central coherence tasks and the total score of late language students, There is an effect of gender (males/females) and chronological age (٦, ٧, ٨, ٩), and the bilateral interaction between them in the pragmatic language skills and the total score of the students who are linguistically late, and the results were discussed in the light of previous Studies and research, theoretical frame works and formulating set of recommendations.

Key words: Pragmatic Language, Central Coherence Tasks, Linguistically delayed, Primary school students.